

Música e Comunidade: Música na Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico

Jorge Miguel Gonçalves Graça

**Tese de Doutoramento em Ciências Musicais, na especialidade de
Ensino e Psicologia da Música**

Junho de 2024

Tese apresentada à FCSH NOVA para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Musicais, na especialidade de Ensino e Psicologia da Música, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora
Helena Maria Ferreira Rodrigues da Silva

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através de uma Bolsa de Doutoramento com o código PD/BD/150617/2020 integrada no Programa Doutoral “Music as Culture and Cognition”.

Aos que veem a árvore

na semente

AGRADECIMENTOS

À Helena, por ser amiga, por ser impiedosa, por me obrigar a sonhar alto e a acreditar que tudo iria correr bem. Por todas as dúvidas existenciais e notas à margem. Pelo carinho que é questionar.

Ao Paulo, companheiro de inúmeras viagens, torre de controlo dos voos altos, sem o qual esta tese não existiria. Arguente da mesa de jantar.

Aos meus pais, estrutura inabalável, nunca duvidaram, nunca me deixaram duvidar. Numa me recusaram um livro, numa me negaram amor. Semearam o que há de bom em mim.

À Avó Rosa, por ser a mulher mais forte que pude conhecer. Ao Avô Adrião por me guiar sem o poder conhecer.

À Rita, distante mas próxima, irmã e conselheira, que não me deixa ser diferente de quem preciso ser.

Ao Tó e ao Banaco, meus irmãos de sangue sem sangue (sem umbigo também). Sempre estiveram lá, sempre estarão lá. Toque-se a ponta do cinto.

À Joana, pelo pouco que já passou e pelo muito que passará, por transbordar certezas dos olhos e carinho dos braços.

À Mariana Vences, que nunca me deixou sozinho, que me ensinou a dizer que não.

Ao Gus, à Inês, à Mariana Miguel, à Céu, à Rita, à Maria João... aos que me lembro e aos que me esqueci, por me deixarem ser criança, por me exigirem ser criança, por me ensinarem a ser de novo criança.

A toda a equipa do CRIF: Sandra, Rita, Margarida, Paulo, e outros que me direcionaram sorrisos nos corredores, quando eu me perdia na direção da sala comum.

A toda a equipa da Ourearte: Armando, João, e outros que abriram as portas a um projeto que desconheciam.

A toda a malta do CRIF, a toda a malta da Ourearte.

A todos os que, de uma forma ou de outra, me viram desde o início. A quem esteve no começo e não viu o fim. A quem só apanhou o meio. A quem nem o início chegou a ver.

Esta tese é um coro.

Música e Comunidade: Música na Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico

Jorge Miguel Gonçalves Graça

A Música na Comunidade (MC) é uma expressão musical significativa na Europa e em Portugal, caracterizada pela colaboração entre artistas profissionais e amadores em projetos focados no bem-estar sociopsicológico dos participantes. No entanto, a sua extensão nacional permanece desconhecida devido a ambiguidades na definição do termo e a dificuldades metodológicas na escrita científica sobre o tema. A investigação-ação, uma abordagem iterativa e reflexiva que combina aplicação prática e reflexão sobre os dados recolhidos, revela-se particularmente adequada para este contexto. Paralelamente, o Ensino Artístico Especializado (EAE) em Portugal enfrenta desafios significativos desde o início do século XXI, incluindo dificuldades financeiras e inadequações pedagógicas e curriculares, que resultam numa alta taxa de abandono escolar na transição do ensino básico para o secundário.

Esta pesquisa, fundamentada na experiência como professor no EAE, explora a possível convergência entre EAE e MC. O objetivo foi identificar e caracterizar práticas de MC em Portugal, proporcionando uma visão holística. Foi desenvolvida uma tipologia de projetos para evitar ambiguidades na abordagem do tema, e investigou-se a viabilidade de implementação da prática de MC no contexto do EAE, através do desenvolvimento de um projeto artístico.

Criou-se uma base de dados de projetos de MC em Portugal, caracterizando promotores e facilitadores, natureza dos projetos, comunidades envolvidas e financiamento. Adicionalmente, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com especialistas em MC, para contextualizar os dados recolhidos e melhorar a categorização dos projetos de forma iterativa. As entrevistas foram analisadas tematicamente.

Com base nos resultados das fases anteriores, foi implementado um projeto de MC envolvendo uma turma de 12 alunos do 2.º grau da escola Ourearte em Ourém, juntamente com um grupo de 10 utentes do Centro de Reabilitação e Integração de Fátima, que acolhe pessoas com diversidade funcional. Utilizando uma metodologia de investigação-ação, o projeto decorreu ao longo de seis meses, culminando num espetáculo público. Durante o processo, foram mantidos diários de bordo e gravações das sessões de trabalho, ambos sujeitos a análise temática.

Esta pesquisa permitiu caracterizar a MC no contexto português e avaliar a sua aplicabilidade no EAE. A investigação demonstrou que MC e EAE são práticas musicais comunitárias distintas, mas relacionadas, enfrentando desafios semelhantes com objetivos diferentes. Sugere-se que as lacunas de uma área possam ser complementadas pelas forças da outra. Foram discutidas perspetivas sobre o futuro da MC em Portugal, e do seu potencial em proporcionar mais oportunidades de acesso à prática musical a populações desfavorecidas. Através de métodos comuns na MC (como improvisação, cocriação, flexibilidade de repertório e adaptabilidade às competências dos participantes), estimulam-se competências musicais dos alunos do EAE a par do desenvolvimento das suas capacidades de interação social. A experiência realizada demonstra que o desenvolvimento de projetos semelhantes é viável em disciplinas de Música de Conjunto (Classe de Conjunto, Orquestra, Coro) dos conservatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Música na Comunidade, Ensino Artístico Especializado, Arte Participativa, Portugal

Music and Community: Community Music in Portugal and in Formal Music Teaching

Jorge Miguel Gonçalves Graça

Community Music (CM) is a significant musical expression in Europe and Portugal, characterized by collaboration between professional and amateur artists in projects focused on the socio-psychological well-being of the participants. However, its national extent remains unknown due to ambiguities in the definition of the term and methodological difficulties in scientific writing on the subject. Action research, an iterative and reflexive approach that combines practical application and reflection on the data collected, is particularly suited to this context. At the same time, Specialized Artistic Education (SAE) in Portugal has faced significant challenges since the beginning of the 21st century, including financial difficulties and pedagogical and curricular inadequacies, which result in a high drop-out rate in the transition from basic to secondary education.

This research, based on my experience as a teacher in SAE, explores the possible convergence between SAE and CM. The aim was to identify and characterize CM practices in Portugal, providing a holistic view. A typology of projects was developed to avoid ambiguity in the approach to the topic, and the feasibility of implementing the practice of CM in the context of SAE was investigated through the development of an artistic project.

A database of CM projects in Portugal was created, characterizing promoters and facilitators, the nature of the projects, the communities involved and funding. In addition, five semi-structured interviews were conducted with CM experts to contextualize the data collected and improve the categorization of the projects in an iterative way. The interviews were analyzed thematically.

Based on the results of the previous phases, a CM project was implemented involving a class of 12 2nd grade students from the Ourearte school in Ourém, together with a group of 10 users from the Fátima Rehabilitation and Integration Centre, which welcomes people with functional diversity. Using an action-research methodology, the project took place over six months, culminating in a public performance. During the process, logbooks and recordings of the work sessions were kept, both of which were subjected to thematic analysis.

This research made it possible to characterize CM in the Portuguese context and assess its applicability in SAE. The research showed that CM and SAE are distinct but related community music practices, facing similar challenges with different objectives. It is suggested that the shortcomings of one area can be complemented by the strengths of the other. Perspectives on the future of CM in Portugal and its potential to provide more opportunities for disadvantaged populations to access musical practice were discussed. Through methods common in CM (such as improvisation, co-creation, flexibility of repertoire and adaptability to the skills of the participants), the musical skills of SAE students are stimulated alongside the development of their social interaction skills. This experience shows that the development of similar projects is feasible in ensemble music subjects (ensemble class, orchestra, choir) at conservatoires.

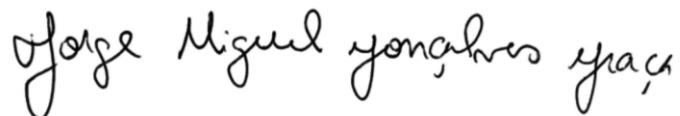
KEYWORDS: Community Music, Specialized Artistic Education, Participative Art, Portugal

[DECLARAÇÕES]

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

Declaro ainda que tomei conhecimento do Código de Ética da Universidade NOVA de disponível na intranet e que foram respeitados os seus termos no decorrer do presente trabalho de investigação.

O candidato,

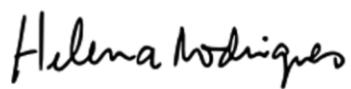


Lisboa, 25 de junho de 2024

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

Declaro ainda que tomei conhecimento do Código de Ética da Universidade NOVA de Lisboa disponível na intranet.

O(A) orientador(a),



Lisboa, 25 de junho de 2024

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	XVI
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XVIII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Sobre definições, terminologias e abreviaturas	1
1.2. Primeira pessoa, terceiras pessoas	2
1.3. Porquê Ensino Artístico?	6
1.4. Porquê Música na Comunidade?	9
1.5. Objetivos desta investigação.....	11
1.6. Estrutura do documento	12
2. MÚSICA E COMUNIDADE	15
2.1. Música na Comunidade	17
2.1.1. Música na Comunidade: por uma definição.....	19
2.1.2. A constelação semântica da Música na Comunidade	24
2.1.3. A minha definição de Música na Comunidade	25
2.1.4. Locais comunitários de prática musical	27
2.1.5. A Música na Comunidade em Portugal	29
2.1.5.1. Locais, modos, tempos da Música na Comunidade em Portugal.....	30
2.1.5.2. Agentes, atores, dinamizadores da MC em Portugal.....	32
2.1.6. A ética e impacto da Música na Comunidade	34
2.2. Ensino Artístico da Música em Portugal	45
2.2.1. Ensino da Música no Ensino Regular	47
2.2.2. Ensino Artístico Especializado	49
2.2.2.1. Pertinência do EAE	55
2.3. A Música na Comunidade e o Ensino Artístico	56
2.4. Música para e com Pessoas com Deficiência	60
2.4.1. Música para e com Pessoas com Deficiência	61
3. METODOLOGIA, PLANOS E PROJETOS	63
3.1. Formato da Tese: as 3 fases	65
3.2. Recolha de dados em Base de Dados	65
3.2.1. Limitações de uma Base de dados	66
3.2.1.1. Limitação logística e cronológica.....	67
3.2.1.2. O viés de visibilidade	67
3.2.1.3. A indefinição semântica	68
3.2.2. Fontes de procura	68
3.2.2.1. Teses	70
3.2.2.2. Artigos científicos.....	70
3.2.2.3. Livros	71
3.2.2.4. Na imprensa	71
3.2.3. Organização e triagem.....	72
3.3. Entrevistas e breve nota sobre COVID-19.....	77
3.3.1. Escolhas de sujeitos	79
3.3.2. Redação do guião	83
3.3.3. Planificação e adaptação	84
3.3.4. Análise dos dados	85

3.3.4.1. A codificação e uso do software MaxQDA	86
3.4. Desenvolvimento de projeto.....	89
3.4.1. Escolha de local - CRIF	91
3.4.2. Escolha de escola - Ourearte	93
3.4.3. Material a trabalhar	95
3.4.4. Recolha de dados e plano de análise	96
3.4.5. Planeamento de sessões.....	97
3.4.5.1. Materiais e jogos usados	100
3.4.6. Apresentação pública: sim ou não?	103
3.4.7. A junção dos grupos	104
4. RESULTADOS, DADOS E LIMITAÇÕES	107
4.1. O que se escreve, o que se deixa por dizer	107
4.2. A base de dados	112
4.2.1. Tipologia dos promotores	113
4.2.2. Tipologia dos facilitadores	114
4.2.3. Participação ativa dos participantes	114
4.2.4. Componente performativa dos projetos	115
4.2.5. Foco educativo dos projetos.....	116
4.2.6. Transdisciplinaridade dos projetos	117
4.2.7. Meios artísticos usados nos projetos	118
4.2.8. Repetição dos projetos.....	119
4.2.9. Periodicidade da repetição dos projetos	120
4.2.10. Duração dos projetos	121
4.2.11. Distribuição temporal dos projetos	122
4.2.12. Tamanho das comunidades.....	123
4.2.13. Origem das comunidades.....	124
4.2.14. Tipologia de financiamento dos projetos	126
4.2.15. Distribuição geográfica dos projetos	128
4.3. As entrevistas.....	129
4.3.1. Biografia dos entrevistados	133
4.3.1.1. Percurso Profissional	133
4.3.1.2. Percurso Académico	136
4.3.2. Licenciatura em Música na Comunidade na ESELx/ESML	137
4.3.3. Constelação terminológica das Práticas Artísticas Comunitárias	139
4.3.4. Impacto Social deste tipo de projetos	142
4.3.5. A Música na Comunidade em Portugal	145
4.3.6. Tipificando o que é um projeto de Música na Comunidade	148
4.3.7. Política, políticas culturais e sociedade	150
4.3.8. Fontes, efeitos e condições de financiamento	152
4.3.9. Os facilitadores	154
4.3.10. As comunidades	156
4.3.11. Observar e pensar projetos.....	157
4.3.12. O COVID-19	159
4.4. Postais.....	162
4.4.1. As sessões de trabalho.....	163
4.4.2. O espetáculo	175
5. DISCUSSÃO, REFLEXÃO, QUESTIONAMENTO	181
5.1. A Música na Comunidade em Portugal.....	181

5.2.	O financiamento da Música e da Música na Comunidade	185
5.3.	A Música na Comunidade e o Ensino Artístico Especializado.....	187
5.4.	Música com pessoas com deficiência	190
5.5.	Acesso à prática musical	192
5.6.	Ética e impacto social dos projetos	193
6.	“ARTISTAS SÃO TODOS”	197
7.	BIBLIOGRAFIA	206
8.	ANEXOS	218

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Continuum entre Musicoterapia, Música na Comunidade e Ensino da Música</i>	57
Figura 2 - <i>Tipologia dos promotores dos projetos</i>	113
Figura 3 - <i>Tipologia dos facilitadores dos projetos</i>	114
Figura 4 - <i>Quantos projetos envolvem a participação ativa da comunidade?</i>	115
Figura 5 - <i>Quantos projetos envolvem um momento performativo perante público?</i>	116
Figura 6 - <i>Quantos projetos têm um foco educativo?</i>	117
Figura 7 - <i>Quantos projetos são transdisciplinares?</i>	118
Figura 8 - <i>Quais os meios artísticos usados pelos projetos?</i>	119
Figura 9 - <i>Quantos projetos se repetem?</i>	120
Figura 10 - <i>Qual a periodicidade de cada aplicação do projeto?</i>	121
Figura 11 - <i>Qual a duração dos projetos?</i>	122
Figura 12 - <i>Qual a data da primeira aplicação dos projetos?</i>	123
Figura 13 - <i>Dimensão das comunidades participantes nos projetos</i>	124
Figura 14 - <i>Quantas das comunidades provêm de um local específico?</i>	125
Figura 15 - <i>Quantas das comunidades integram uma organização (lar, creche, escola...)?</i>	125
Figura 16 - <i>Origens do financiamento dos projetos</i>	127
Figura 17 - <i>Quantidade de projetos por concelho</i>	129
Figura 18 - <i>Gráfico de co-ocorrência de códigos em todas as entrevistas</i>	132
Figura 19 - <i>Frentes dos postais desenhados pelos participantes</i>	174
Figura 20 - <i>Fotograma da animação projetada entre cenas do espetáculo</i>	177
Figura 21 - <i>Foto de parte da cenografia do espetáculo</i>	178
Figura 22 - <i>Momento em que o toque físico gerava sons através do uso do MakeyMakey</i>	179

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Falsas dicotomias que podem surgir na reflexão sobre projetos MC</i>	23
Tabela 2 - <i>Número de Escolas do EAE com Contratos Patrocínio e alunos por região de Portugal .</i>	51
Tabela 3 - <i>Custo para o Estado por aluno em cada regime do EAE.....</i>	53
Tabela 4 - <i>Categorias usadas no preenchimento da base de dados.....</i>	73
Tabela 5 - <i>Tipologias de códigos e sua explicação</i>	87
Tabela 6 - <i>Publicações sobre MC em revistas portuguesas</i>	109
Tabela 7 - <i>Publicações sobre MC em revistas internacionais por autores portugueses</i>	111
Tabela 8 - <i>Quantidade de cada categoria de códigos, por entrevista.....</i>	130
Tabela 9 - <i>Semelhança entre transcrições de entrevista</i>	133
Tabela 10 - <i>Cronograma do projeto</i>	163

Lista de Abreviaturas

- AEC** – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular
- ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
- CdM** – Casa da Música
- CESEM** – Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical
- CIPEM** - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical
- CM** – Community Music
- CMT** – Companhia de Música Teatral
- CRIF** – Centro de Reabilitação e Integração de Fátima
- DGArtes** – Direção Geral das Artes
- EAE** – Ensino Artístico Especializado
- ESELx** – Escola Superior de Educação de Lisboa
- ESML** – Escola Superior de Música de Lisboa
- FCG** – Fundação Calouste Gulbenkian
- FCSH** – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
- INET-md** – Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança
- MC** – Música na Comunidade
- ME** – Ministério da Educação
- PAC** – Práticas Artísticas Comunitárias
- PARTIS** – Práticas Artísticas para a Inclusão Social
- PD** – Pure Data
- POPH** – Programa Operacional Potencial Humano
- SAMP** – Sociedade Artística Musical de Pousos
- UA** – Universidade de Aveiro

1. Introdução

Aqui distinguimos apenas entre profissionais e não-profissionais.

Artistas são todos.

(P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

1.1. Sobre definições, terminologias e abreviaturas

Durante o presente documento irei utilizar a sigla MC para me referir não só a Música na Comunidade, mas também a todas as ligeiras permutações destas duas palavras, quando contextualmente significarem o mesmo. Por exemplo, Música na Comunidade, Música Comunitária, Música nas Comunidades. Embora estas formulações se possam referir a modos ligeiramente diferentes de abordar a prática musical, na literatura regularmente referem-se ao mesmo tipo de projeto participativo. Deste modo, preservam-se as iniciais das palavras de especial relevo: Música; Comunidade. O mesmo tipo de ideia rege a sigla PAC para Projetos/Práticas Artísticas Comunitárias.

De igual modo, usarei EAE para me referir tanto ao Ensino Artístico Especializado, como também ao Ensino Formal da Música, uma vez que na literatura do contexto português ambos os termos tendem a ser permutáveis. Por uma questão estética, e para facilitar o uso do índice, usar-se-ão as versões extensas destes e outros termos nos títulos de capítulos e subcapítulos.

Por outro lado, a Licenciatura em Música na Comunidade, uma colaboração entre a Escola Superior de Educação de Lisboa e a Escola Superior de Música de Lisboa, ambas integradas no Instituto Politécnico de Lisboa, será mencionada tantas vezes que, de forma abreviada, será designada como "Licenciatura em MC". No caso de qualquer ambiguidade com outras licenciaturas, esta será especificamente esclarecida.

Por sua vez, as ramificações e implicações dos diferentes termos associados ao que habitualmente se chama “música clássica” ou “música erudita” serviriam para preencher várias páginas desta tese. Não sendo necessariamente relevante, nem sendo o foco desta investigação, referenciar-se-á este modo de fazer e estar na música como simplesmente “música clássica”.

Por último, existem diversas nomenclaturas para pessoas com deficiência. Desde a que será utilizada comumente nesta tese (pessoas com deficiência) até termos mais recentes (pessoas com diversidade funcional). Nem todas são consensuais e algumas das

coloquialmente mais comuns são infelizmente desatualizadas e problemáticas. No entanto, a terminologia mais apropriada para descrever uma comunidade é aquela que a própria comunidade utiliza. No caso dos utentes e trabalhadores do Centro de Reabilitação e Integração de Fátima (CRIF), com quem desenvolvi um projeto de MC integrado nesta tese, esta expressão é “pessoa com deficiência”. O mesmo princípio também se aplica a condições como a Perturbação do Espectro do Autismo, por exemplo. No entanto, dada a heterogeneidade dos membros da comunidade com que trabalhei, esse nível de especificidade de condição é irrelevante. O elemento agregador dos participantes do projeto artístico que levei a cabo durante esta investigação não foi a deficiência com que viviam, mas sim o facto de serem utentes do CRIF.

1.2. Primeira pessoa, terceiras pessoas

A génesis desta investigação partiu de uma questão quase-existencial que me surgiu enquanto professor de Classe de Conjunto no Conservatório de Música David de Sousa na Figueira da Foz (2014-2019): “De que forma é que os métodos usados em projetos de MC poderiam ser úteis para o EAE?”. Compreender a origem desta questão, os problemas na sua formulação e de como esta evoluiu até ao presente documento será o foco desta secção introdutória.

Reconhece-se a ironia de se começar uma tese cujo título joga com a palavra Comunidade enquanto a introdução se foca no *eu*. Mas este *eu*, a voz de quem redige este documento, é relevante por duas questões fundamentais. A primeira porque falar de MC e EAE é falar de histórias que envolvem muitos outros, sendo esta alteridade sintetizada e registada por um único olhar, um único *eu*. E estas histórias sendo humanas, registadas de perto, carregam em si um carácter de enviesamento que, não sendo completamente evitável, deve expor-se. Quem lê este documento terá de ter em conta o posicionamento de quem o escreve, a fim de melhor tirar ilações sobre as conclusões atingidas. A segunda razão para este enfoque no *eu* é para melhor se compreender o impulso que levou à procura deste grau académico, ao desenvolver esta investigação, e à direccionalidade que esta tomou. Uma investigação académica é uma luta constante contra restrições logísticas e temporais, sendo a tomada de decisão do investigador posicionada no que este sente ser relevante e essencial a nível científico. Mas a noção desta relevância, embora indissociável da proto-questão que suporta toda a metodologia, é de certa forma pessoal. A triagem do material e da amostra rege-se por fatores alicerçados em literatura, mas também sujeitos a um critério informado do investigador.

A isto se junta a decisão de redigir este documento na primeira pessoa. Assim decidido pois o risco de este *eu* estar presente, mas oculto, me pareceu mais pernicioso do que de facto assumir que em diversos pontos o que se expõe é uma visão inherentemente informada, mas pessoal. Todo o trabalho direto com pessoas e com as relações interpessoais que estas desenvolvem tornar-se-á refém da dificuldade de separar o *eu* investigativo do *eu* social. A MC é feita de histórias: das comunidades afetadas, dos artistas que a desenvolvem, dos contextos onde acontece. Sendo assim, pareceu-me lógico que o relatar do que é MC em Portugal e que implicação isso terá para o EAE deveria também ser uma história, contada da perspetiva de um professor-investigador-facilitador-músico-comunitário.

Julgaria o leitor, talvez, que desta forma esta tese fosse baseada numa metodologia de investigação narrativa, ou de autoetnografia sensorial, ou até da investigação-ação. Na verdade, é uma conjugação de partes destas 3 metodologias, adaptadas aos diferentes momentos e eventos da investigação. De certa forma, a metodologia mais próxima daquela que foi empregue é a *Grounded Theory*, que será aprofundada noutra secção. No entanto, o facto de se ter procedido a uma revisão de literatura prévia exclui a aplicação pura desta metodologia. Não obstante, este documento é uma narrativa quase cronológica dos locais por onde passei e dos processos de investigação que aí decorreram.

Um paralelismo encontra-se com o livro *Artificial Hells* de Claire Bishop (2012), o qual inicialmente se apresenta como uma visão sobre o que é Arte Participativa ao longo do século XX e na atualidade. No entanto, o livro transfigura-se numa narrativa que parte de uma crítica da autora à forma demasiado envolvida como se escreve sobre Arte Participativa, até a mesma confessar compreender o quanto difícil é manter a objetividade quando o foco do estudo são pessoas. Dito pela própria:

The more one becomes involved, the harder it is to be objective – especially when a central component of a project concerns the formation of personal relationships, which inevitably proceed to impact on one's research. The hidden narrative of this book is therefore a journey from sceptical distance to imbrication: as relationships with producers were consolidated, my comfortable outsider status (impotent but secure in my critical superiority) had to be recalibrated along more constructive lines. (C. Bishop, 2012, p. 6)

Quem desenvolve práticas artísticas sociais em proximidade com os participantes destes projetos, rapidamente percebe a veracidade da afirmação anterior. Certo é que o

objetivo de um cientista (o qual também me considero) é a procura e partilha de novo conhecimento através do teste de hipóteses e teorias, do modo mais objetivo possível. Não se descarta a subjetividade inerente do trabalho com e sobre pessoas, mas sim assume-se, expõe-se e questiona-se sequer a ideia de esta não estar presente. A objetividade não é ignorada, a procura de um novo conhecimento é ainda o foco, mas compreende-se que no final o contexto de ação do projeto, o contexto de escrita da tese e o contexto de leitura de quem para ela olha serão sempre fatores incontroláveis, mas impactantes, na “verdade” atingida.

De igual forma, creio que uma tentativa de neutralidade sociopolítica sairia falhada, uma vez que o texto, desde o desenho da investigação à reflexão sobre os resultados, trairia o seu enviesamento. No que toca ao trabalho com comunidades desfavorecidas, em contexto comunitário, e até no que toca à prática de ensino no Conservatório, a neutralidade é, diria, impossível. Pessoalmente, eu julgo até ser irresponsável, se o nosso foco no desenvolvimento de um projeto comunitário é a melhoria das condições de vida dos participantes não só a nível interpessoal, como até a nível sociológico ou económico. Esta melhoria implica um conhecimento profundo dos contextos comunitários em que nos movemos e, por consequência, uma capacidade de tecer críticas às causas estruturais que os potenciam, às estruturas institucionais que podem ou não estar a cumprir aquilo que lhes é exigido. Como diz Claire Bishop:

“From a disciplinary perspective, any art engaging with society and the people in it demands a methodological reading that is, at least in part, sociological. By this I mean that an analysis of this art must necessarily engage with concepts that have traditionally had more currency within the social sciences than in the humanities: community, society, empowerment, agency.” (C. Bishop, 2012, p. 7)

Desta forma, complementaria que para refletir adequadamente sobre questões de empoderamento, sociedade, comunidade e autonomia, o investigador deve ser capaz de em todos os momentos refletir sobre o seu próprio trabalho e os seus próprios métodos. O valor da autorreflexão sobre o posicionamento do investigador no que toca à pesquisa que dirige (não só em contexto educacional, mas também artístico) é um tema abordado por vários autores nos últimos anos (Delandshere, 2004; Denzin, 2009; Wahlström, 2018). Como defende Norman Denzin, referindo-se à necessidade de repensar a investigação científica tendo em conta a existência do investigador enquanto ator social,

“we must create a new narrative, a narrative of passion, and commitment, a narrative which teaches others that ways of knowing are always already partial, moral and political” (Denzin, 2009, p. 154).

A própria presença artística na conjuntura política, ambiental e financeira atual exige o assumir de uma postura clara por parte do artista, e da arte que este produz. Citando Sophia de Mello-Breyner, “o poema não explica, implica” (Andresen, 1975). Aproprio e alargo esta expressão para “a arte não explica, implica”.

Esta tese apresenta um trabalho híbrido de investigação e de prática artística. No que diz respeito à investigação, pretendeu-se averiguar o que é a MC em Portugal, e de que forma esta se interliga com o EAE. Do ponto de vista da prática artística, pretendeu-se averiguar a viabilidade de desenvolver projetos de MC no seio do EAE, tendo em conta todos os eventuais constrangimentos logísticos que estes meios implicam. Assume-se desde o início a subjetividade presente na escrita. Acredito que evitar a mesma serviria apenas para complexificar a interpretação de quem lê esta tese. Deste modo, cada momento em que o meu posicionamento ético ou moral impactou o processo de investigação será realçado, a fim de se tornar clara a cadeia de decisões que levou a esta tese.

Como mencionado anteriormente, este trabalho foca-se em histórias (narradas, recolhidas, partilhadas) e, por isso, utiliza esse formato. Embora não se trate de um texto literário, emprega algumas das suas estruturas para clarificar melhor os eventos ocorridos durante a investigação. Este processo rompe com o formato clássico de escrita académica, de modo semelhante a como aprendi sobre a “forma sonata” na minha formação em Música: primeiro comprehende-se o que é, depois subverte-se.

Quebrando com as convenções académicas, apresento esta tese num formato que difere da estrutura comum de introdução, objetivos, revisão bibliográfica, metodologia, resultados, discussão e conclusão. Esta alteração não ocorre ao nível da macroestrutura, que é mantida (embora com outras designações), mas sim em pequenos detalhes, como a utilização de citações das entrevistas realizadas durante a investigação antes da explicação da metodologia, por exemplo. Em certos momentos, quebro o fluxo cronológico, referenciando eventos que serão aprofundados em secções subsequentes e revelando progressivamente inferências e pequenos detalhes dos resultados em secções anteriores à sua análise completa. O objetivo não é confundir o leitor, mas tornar a leitura mais fluída e, de certa forma, espelhar o próprio decorrer da investigação, que nem sempre

teve barreiras claras entre as diferentes fases. Este formato segue também a lógica da investigação-ação, onde os mesmos dados são analisados e repensados em várias fases da investigação, aprimorados até à análise final. Grande parte desta tese foi um processo iterativo, e a escrita deste documento reflete isso.

O presente documento é assumidamente a apresentação de uma visão pessoal sobre o que é a MC, como ela se revela em Portugal, as linhas de intersecção que apresenta com o EAE, e de forma como estes dois mundos se podem interligar e fortalecer mutuamente.

1.3. Porquê Ensino Artístico?

A relação que a questão de partida desta investigação tem com o EAE surge de uma inquietação que me acompanhou enquanto professor num Conservatório de Música. É um sentimento comum, uma dissonância cognitiva (Heaton & Quan, 2023) que um professor recém-formado descobre existir entre aquilo que leu e sabe ser boas práticas e o que realmente é possível concretizar dentro do sistema de ensino (Mason, 2016). Seria de esperar que esta angústia fosse menor no caso do EAE. Sendo este um afluente paralelo, mas distante, do ensino regular, presumia-se sujeito a diferentes pressões no que toca à expectativa de resultados (por exemplo no que toca a exames nacionais, sendo as disciplinas vocacionais¹ isentas de tal), e no formato do seu currículo. Mais ainda por ser “artístico”, característica que sugere um potencial de subversão e inovação (Abramo & Reynolds, 2015). Mas tal não é o caso. O EAE enfrenta os mesmos desafios que impactam o ensino regular, e até outras dificuldades mais surpreendentes. Desde a reprodução de modelos e paradigmas antiquados (Vieira, 2014), com uma rigidez anacrónica e metodologias ultrapassadas (Mota, 2014); até à inadequação da oferta formativa no que concerne a preparação do futuro profissional dos alunos (D. Fernandes et al., 2014).

Também demonstra problemas que podem levar à exclusão de alunos com base em questões económicas e financeiras, através de propinas elevadas e custos de compra/manutenção de instrumentos e deslocação assegurados pelos Encarregados de Educação, contradizendo a alegada acessibilidade que o regime articulado parece representar. De uma forma semelhante, a acessibilidade geográfica a este tipo de ensino é desigual, quando comparamos interior vs. litoral, ou Lisboa e Porto vs. o resto do país.

¹ Instrumento, Análise e Composição da Música, Acústica

Estas questões serão aprofundadas mais à frente numa secção dedicada ao EAE, na qual se irá explorar a distribuição de instituições de EAE no território português, e os custos inerentes à aprendizagem musical, com foco no regime supletivo².

Estas dificuldades tornaram-se evidentes de forma inequívoca para mim enquanto professor, suscitando reflexões sobre o meu papel enquanto pedagogo, músico e cidadão. Tais incertezas foram intensificadas pela minha percepção do Conservatório como uma entidade isolada da comunidade envolvente, cujas atividades *extramuros* se limitavam exclusivamente a apresentações em palcos locais. Em conversas informais com colegas de outras instituições, observa-se uma situação semelhante, com pequenas variações regionais. Embora existam algumas disparidades entre contextos de ensino público e privado, abordarei esta distinção institucional numa secção posterior.

A minha busca por abordagens pedagógicas que se afastassem do que via regularmente, que era a replicação de modelos históricos e anacrónicos do que era “música de câmara” ou “música de conjunto” levaram-me à adoção de metodologias que tinha experienciado previamente em contextos de MC. Estes modelos que considero anacrónicos, como o trabalho puramente orquestral, sem recurso a improvisação, instrumentos eletrónicos, sem exigência de sentido crítico e tomadas de decisão por parte dos alunos, era suplantada pela abertura das metodologias de MC que tinha vivenciado, que faziam uso destas e outras ferramentas no desenvolver da prática artística. Era comum reparar em dois extremos de ação: colegas que apenas trabalhavam com os alunos em formações clássicas, com repertório que fazia parte dos cânones da História da Música, sem o adaptar de nenhuma forma ao que era também o universo dos alunos. O outro extremo era colegas que apenas trabalhavam repertório pertencente aos gostos dos alunos, em formato coral monofônico ou, mais raramente, polifônico. Em nenhum dos casos alguma vez vi o uso de improvisação, de instrumentos alternativos, de movimento integrado na performance de uma forma criativa.

Esta integração baseava-se na premissa da sua utilidade para todos os intervenientes. Em primeiro lugar, eu via estes projetos como oportunidades para proporcionar experiências musicais a populações que não tinham acesso regular a esta

² No que concerne ao Ensino Artístico Especializado, as terminologias “articulado” e “supletivo” referem-se aos regimes de frequência possíveis. O regime articulado é inteiramente financiado pelo Governo, sendo que algumas disciplinas do ensino regular são substituídas, no currículo do aluno, pelas equivalentes no Conservatório. O regime supletivo, por sua vez, implica que o aluno frequente integralmente ambos os currículos (Conservatório e Ensino Regular), cabendo aos Encarregados de Educação suportar parte do financiamento (algo que será detalhado numa secção posterior).

forma de expressão artística (idosos, pessoas com deficiência, pessoas de meios rurais deslocados). Paralelamente, representavam uma oportunidade para os alunos desenvolverem práticas musicais em contextos exteriores às instalações do Conservatório.

Na minha experiência pessoal, esta abordagem ia além da mera transmissão de conhecimentos musicais, alargando os horizontes dos meus alunos e dotando-os de competências que iam para lá do domínio instrumental. O contacto direto com públicos heterogéneos desafiava os alunos a desenvolverem não apenas competências técnicas, mas também capacidades de comunicação e adaptação a ambientes menos familiares. A natureza colaborativa desses projetos, do diálogo e da resolução de discordâncias inerentes no trabalho artístico e improvisado e dialógico impulsionava o desenvolvimento de sensibilidade de trato interpessoal, essenciais tanto para a carreira musical quanto para a participação ativa na sociedade.

Além disso, a participação em projetos de MC oferecia uma oportunidade para os alunos explorarem a improvisação e a flexibilidade interpretativa. Ao interagirem com públicos muitas vezes constituídos por leigos em música, os estudantes eram desafiados a simplificarem e adaptarem o seu “musicar” (Small, 1998). Esta dinâmica contribuía não só para o desenvolvimento artístico dos alunos, mas também para a formação de cidadãos culturalmente conscientes, capazes de tornar a música acessível e significativa para uma audiência diversificada. Ao participarem em experiências que transcendiam o ambiente académico, os alunos eram convidados a refletir sobre o impacto social da prática artística e a explorar formas de contribuir para o bem-estar cultural da comunidade onde se inseriam.

Neste ponto, estabeleceu-se o primeiro pilar desta tese: a busca por metodologias de ensino capazes de dar resposta a estas inquietações. Através do contacto com projetos de MC tanto na qualidade de professor, como de músico facilitador, esta abordagem revelou-se uma via promissora, uma resposta potencial. Surgiram, assim, as seguintes questões: O quê/quem/porquê/como é a Música na Comunidade?

1.4. Porquê Música na Comunidade?

“Music is an inherently social act, and one which contains enormous potential to bring people together and to facilitate various forms of social action” (Murray & Lamont, 2012, p. 77)

Concomitantemente à minha atividade enquanto docente, desenvolvia uma carreira como músico, mais precisamente como saxofonista. No entanto, desde os tempos de estudante universitário, sempre senti uma inclinação crescente para a multidisciplinaridade. Esta vertente acabou por se refletir numa prática atual diversificada, onde a performance instrumental representa apenas uma faceta. Durante o período em que lecionava no Conservatório, participei nos primeiros projetos de MC a que tive acesso.

Um dos mais marcantes foi o Projeto X em 2016, cujos pormenores foram explorados num artigo que publiquei no Nordic Journal of Art & Research (Graça et al., 2021). Importa salientar, nesta introdução, que o referido projeto envolveu a interação entre diferentes grupos populacionais: estudantes universitários, músicos profissionais e membros da Associação Pais-em-Rede de Aveiro, maioritariamente compostos por pessoas com diversidade funcional³. Assim, esta experiência serviu como inspiração para a ideia de integrar projetos de MC no currículo do EAE, especialmente na disciplina de Classe de Conjunto.

Acima de tudo, foi um acontecimento útil para reforçar a necessidade de uma escola de música oferecer contactos com tantos tipos de “musicar” quanto possível. Não só pela possibilidade de, desta forma, evitar a exclusão cultural dos diferentes saberes provenientes dos diferentes ambientes familiares dos alunos, assim como permitindo uma melhor adaptação entre o currículo e as futuras necessidades dos alunos. Como diz Thomas Regelski:

If musical practices in society are changing, it follows that music education needs to change if it is to maintain any semblance of relevance. Otherwise, school music will continue to be the musical dead-end that it too often is at present. Given the constant need for change, school music can take no single or conclusive form. Given the variety of musics and the rapid proliferation of new musics and ‘crossovers’ between them, what

³ Cf. Capítulo 1.1.

“music” is taken to be is similarly inconclusive and will continue to evolve. (Regelski, 2007, p. 39)

A MC demonstrou também um modo de fazer musical que rivalizava com a exigência inerente ao ensino da música clássica⁴. Entre os princípios comuns aos projetos de MC está a democracia cultural, a erosão de hierarquias, o foco nas relações interpessoais sobreposto à procura de excelência musical, a música como ferramenta e não como um fim em si mesma. O formato mais comum de trabalho, o *workshop*, com incorporação regular de métodos de improvisação, assume a possibilidade de participação de pessoas com um largo espectro de competências musicais. Esta flexibilidade estende-se também aos facilitadores⁵.

No meu caso pessoal, os projetos de MC permitiram-me um espaço de descoberta das minhas próprias competências artísticas em ambiente seguro, sem as pressões comuns de um curso superior de música. A minha crença de autoeficácia subiu consideravelmente, reforçada pela reação positiva das comunidades com as quais contactei. As exigências transdisciplinares a que me sujeitei para estes projetos foram motivadoras para a aquisição de conhecimentos que mais tarde, no decorrer desta investigação, iriam ser aplicados no desenvolvimento de instrumentos adaptados a pessoas com deficiência⁶.

Vi o mesmo processo a acontecer em primeira mão com os meus alunos na altura. Enquanto professor, encontrei-me na situação privilegiada de ter alunos desde o 1º ano de Iniciação Musical (regra geral, com 6 anos de idade) até ao 8º grau do conservatório (regra geral, com 18 anos de idade). Testemunhei o impacto da exigência e métodos arcaicos replicados por estruturas do EAE em crianças, em pouco suavizados pela “autonomia pedagógica” de que estas escolas usufruem (Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho do Ministério da Educação e Ciência, 2012). Esta falta de liberdade, associada a uma exigência elevada, concomitante com padrões de performance e repertório que sinto serem anacrónicos, têm implicações drásticas na motivação para a aprendizagem dos alunos (Austin et al., 2006; Hallam, 2015; MacIntyre et al., 2018; Smith, 2011). O foco do trabalho em projetos cuja maior prioridade era o bem-estar dos participantes, por

⁴ Cf. Nota Prévia

⁵ Termo usado no meio da MC para definir o artista que lidera e desenvolve o projeto, e que gere as interações artísticas entre participantes. Do original inglês *facilitator*.

⁶ A opção pelos termos “pessoa com deficiência” e “pessoa com diversidade funcional” é objeto de reflexão no **Capítulo 1.1**.

oposição à excelência musical, aliado ao facto de o objetivo da atividade ser clara (“fazer música com aquele grupo de pessoas”) pareceu ter efeitos positivos para a motivação dos meus alunos⁷.

1.5. Objetivos desta investigação

Um dos objetivos do trabalho de investigação aqui apresentado consistiu em realizar um levantamento das práticas de MC em Portugal, com o intuito de as caracterizar. Este levantamento foi posteriormente compilado numa base de dados. Após a entrega desta tese, a base de dados será tornada referenciável e de livre acesso, com o propósito de servir de fonte de inspiração para outros artistas e/ou professores de EAE, bem como de permitir uma reflexão sobre as manifestações da MC em Portugal.

Este objetivo englobou também outros objetivos secundários, nomeadamente (1a) a sugestão de uma tipologia de projetos que pudesse contribuir para evitar a habitual ambiguidade quando se aborda o tema da MC. Pretendeu-se, deste modo, facilitar a consulta da base de dados, a seleção dos diferentes projetos a serem incluídos e a reflexão sobre os mesmos. Esta tipologia foi contextualmente baseada nos projetos presentes na base de dados, de forma a tornar mais fácil abordar os dados da mesma do ponto de vista quantitativo e estatístico, facilitando assim a realização de diferentes tipos de análises.

Após um período de recolha que se estendeu entre janeiro de 2020 e março de 2021, o objetivo (2) foi analisar os projetos presentes na base de dados até então. Para contextualizar estes dados, uma série de entrevistas foi conduzida. Embora fora do plano inicial, estas entrevistas vieram substituir o que seria uma aplicação prática de um projeto artístico, que teve de ser adiado devido aos efeitos da pandemia de COVID-19.

O confronto da análise das entrevistas com os projetos da base de dados permitiu identificar "tendências" sobre estas práticas que foram utilizadas para inspirar o desenho de um projeto artístico a ser implementado no contexto do EAE (aplicando uma metodologia e filosofia inspiradas nos princípios da MC), relatando e analisando aspectos relativos à sua conceção, realização e aos efeitos reportados pelos participantes. Pretendeu-se investigar de que forma estes projetos poderiam contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades afetadas e proporcionar experiências significativas aos alunos. De igual forma, e até principalmente, pretendeu-se verificar a viabilidade

⁷ Na altura não fazia investigação enquanto professor, por isso esta conclusão apenas é extraída de testemunhos anedóticos dos alunos e dos encarregados de educação.

logística e artística de desenvolver este tipo de projetos num meio onde é escasso o tempo e o financiamento. O projeto intitulou-se de *Postais*, e será assim referenciado ao longo deste documento.

A reflexão sobre os pontos anteriores criou condições para desenvolver uma teoria que olhasse a MC em Portugal de forma abrangente, explorando as suas potenciais intersecções com o EAE e como estas áreas se poderiam fortalecer mutuamente.

1.6. Estrutura do documento

No **Capítulo 2** desta tese serão delineados os paradigmas do EAE em Portugal, da MC no contexto europeu e global, com especial atenção para o contexto português. Além disso, será abordado o trabalho musical com pessoas com deficiência.

Este trabalho foi dividido em três fases distintas de aplicação, embora em alguns momentos tenha havido alguma sobreposição de atividades. No entanto, estas fases seguem uma sequência lógica, cada uma influenciando, informando e delineando o curso das ações subsequentes. Esta construção pode ser comparada a uma pirâmide, com a sua base alicerçada numa compreensão da dimensão paradigmática da MC em Portugal. O delineamento e implementação destas três fases será explorado no **Capítulo 3.**, onde também será discutido o tratamento dos dados recolhidos e a análise cruzada dos mesmos.

O ápice desta pirâmide investigativa consiste numa tentativa de estabelecer pontes entre a MC e o EAE. Os resultados de cada momento de recolha de dados serão apresentados no **Capítulo 4.**, e posteriormente serão sujeitos a **Discussão, reflexão, questionamento** no **Capítulo 5.**

O documento é concluído com uma reflexão que sintetiza tudo o que foi discutido anteriormente, apresentando as conclusões retiradas ao longo deste percurso. Esta reflexão final será abordada no **Capítulo 6. “Artistas são todos”**, citando uma frase de um dos entrevistados durante esta investigação. De uma forma semelhante, citações destas entrevistas serão utilizadas ao longo do documento, sempre identificadas de forma clara.

Dado que a própria investigação seguiu metodologias diversas, abordando um tema que em Portugal é, pelo menos literariamente, novo (MC), a escrita desta tese também difere dos cânones da escrita académica. Novos problemas convidam ao desenvolvimento de novas metodologias, que por sua vez podem implicar novos formatos de escrita. Por outras palavras, ao abordar uma filosofia de “musicar” que surgiu de forma subversiva nos anos 60, e cuja representatividade na investigação em Portugal ainda é

emergente, a forma de escrever esta tese subverterá algumas das estruturas pré-estabelecidas da escrita académica. No entanto, não se pretende com este processo ofuscar os dados, as reflexões e as conclusões, nem inverter o que é o método científico.

Como mencionado anteriormente, uma escrita narrativa sobre histórias envolverá, em certos momentos, “saltos cronológicos”. Algumas conclusões e resultados serão sugeridos ao longo dos capítulos. A escrita e a leitura deste documento refletirão o processo iterativo da investigação-ação seguido durante esta pesquisa, pausando regularmente para repensar o que se sabe até ao momento, a fim de delinear e repensar o que se segue.

Concluí que deveria organizar a tese conforme os objetivos iniciais da investigação e as diferentes fases de pesquisa, avaliando como os dados recolhidos respondem a esses objetivos, e incorporando novas descobertas ou questões que surgiram durante o processo. No final, não me afasto da estrutura comum de uma tese (introdução, estado da arte, metodologia, resultados, discussão, conclusão), mas repenso-a e adapto-a ao trabalho desenvolvido.

2. Música e comunidade

“In other words, music and language develop from the same deep need and skill to communicate. They share common aspects because they emerge from the same source. However, they develop through different paths. In a certain way, musical movement is the ‘language’ that preserves the ancestral aspects of that vital pulse of human narrating that preceded the making of song, music, dance, theatre and language” (H. M. Rodrigues et al., 2010, p. 595)

Considero axiomática a afirmação “a música é um ato comunitário”. Que a encarnação atual das artes performativas, com o seu foco excessivo na figura do artista, em oposição e separado por uma membrana na frente de palco de um ouvinte passivo, as afasta daquilo que são os valores sociológicos e até evolutivos inerentes à prática artística. Essa membrana também pode tomar outras formas, como aquela (digital) que separa o artista no estúdio do indivíduo com auscultadores num transporte público. Não pretendo adotar uma visão essencialista, e reconheço que a integração de uma plateia é, em si, um ato comunitário e um momento de partilha. No entanto, considero que existe um desequilíbrio na sociedade portuguesa entre a passividade e a criação na interação com a música. Autores como Christopher Small (1998), Steven Brown (2000), David Huron (2001), Ellen Dissanayake (2008, 2009b, 2009a, 2015) e Bruce McConachie (2011) consideram a música - e as artes em geral - não apenas uma propensão evolutiva humana, mas também eventos inerentemente comunitários. Segundo Ellen Dissanayake:

“One can find at least five good reasons for considering music to be an evolved propensity of humans, like talking, mating, forming families, playing, or telling stories. (a) universality: it exists in every social group that has been known over time and across the globe; (b) costliness: in most societies substantial amounts of time, energy, and material resources are devoted to music and music-related events, much more than would seem warranted for a peripheral and unimportant endeavor; (c) pleasure: like other adaptively important behaviors, such as eating or engaging in sex, or socializing with intimates, music is emotionally highly positive and rewarding; (d) juvenile predisposition: young humans — even babies — willingly and even spontaneously (without being taught) move and even vocalize to music; (e) cultural importance: in all societies, music is an integral part of the most culturally important events — religious practices that are concerned with valued beliefs and knowledge.” (Dissanayake, 2008, p. 170)

Esta visão, delineada por Dissanayake, é partilhada pelos diversos autores supracitados. Além disso, os investigadores concordam que esses modos pré-modernos de fazer e estar na música partilhavam características significativas, tais como esta ser performativa, comunitária e frequentemente improvisada. Os participantes interagiam com ela de forma multimodal, leia-se: não se cingindo a uma tarefa apenas, mas passando por várias, como tocar, dançar, cantar, e até pela criação de roupas ou figurinos. Desta forma, a própria expressão artística interligava-se profundamente com cerimónias rituais e/ou religiosas, acompanhando mais áreas da vida do que apenas o entretenimento. Eram uma porta de acesso ao que é espiritual e sobre-humano. Como sintetiza Dissanayake, “the predominant occasions for pre-modern music are sacred and communal” (Dissanayake, 2008, p. 171).

Perante estas circunstâncias, poder-se-ia assumir que as formulações "música na comunidade" ou "música com comunidades" seriam redundantes, pleonásticas. Contudo, tal não se verifica nas sociedades ocidentais contemporâneas. A atomização regular e progressiva do indivíduo na sociedade atual desafia noções de partilha comunitária.

A vastidão de conhecimento interligado que nos é disponibilizada através de dispositivos eletrónicos exerce forças paradoxais de aproximação e distanciamento entre pessoas, resultando numa alienação proveniente da percepção de que a informação está em constante expansão e é difícil mantermo-nos atualizados (Rosa & Trejo-Mathys, 2013).

Esta alienação, agravada pela fadiga de uma presença que não é física, mas sim digital (Queiroz et al., 2023), revela uma dissonância profunda entre o potencial de empoderamento prometido pela tecnologia e o que realmente nos é entregue. A música tornou-se um produto de consumo, desvinculada do “quando” da sua produção e do “porquê” da sua existência, flutuando no éter digital de um tempo vazio, não partilhada por outros, mas consumida em privado. Este “não-tempo” foi explorado profundamente por Mark Fisher, que postulou:

In the last ten to fifteen years, meanwhile, the internet and mobile telecommunications technology have altered the texture of everyday experience beyond all recognition. Yet, perhaps because of all this, there's an increasing sense that culture has lost the ability to grasp and articulate the present. Or it could be that, in one very important sense, there is no present to grasp and articulate anymore.” (Fisher, 2013, p. 13).

Esta tese não se debruça sobre uma análise aprofundada da alienação e das suas consequências, mas recorre a esta noção para contrastar com o modelo comunitário de sociedades passadas e demonstrar como a música era uma parte intrínseca desse tecido social. Funcionava como uma ferramenta de catarse comunitária, uma forma de lidar com a dor da incerteza e do estresse, uma maneira de expiar estas emoções negativas em conjunto, não isoladamente. Ter atividades para realizar em situações de crise, como cantar ou mexer ritmicamente com outros, seria mais reconfortante do que uma solução individual e interiorizada. Talvez decorrente destas ideias, uma teoria plausível e amplamente aceite para a origem da música é o lamento, o ato de chorar ou gemer a partida de entes queridos, que ao longo do tempo se formalizou e complexificou, dando origem a poesias, canções e movimentos (Dissanayake, 2009a; McConachie, 2011; Phelan, 2008).

É então nesta perspetiva que se analisará o que é a MC, como algo que já foi indissociável do termo “música” e de certa forma do termo “comunidade”, que *ab initio* se apresentava como contracultura, uma oposição aos saberes e fazeres artísticos vigentes, e como ao longo da sua existência se foi tornando uma forma institucionalizada de fazer música. Pelo caminho, passar-se-á pelo ensino da música, e pela forma como estes dois percursos se encontram ou distanciam.

2.1. Música na Comunidade

Apresentam-se de seguida dois quadros de MC em Portugal, baseados em relatos que me foram transmitidos por facilitadores:

I. Um artista atravessa um jardim, guitarra às costas e mochila com uma coluna Bluetooth e alguns papéis com letras e acordes. No limiar do jardim, uma porta abre-se para o coração do lar residencial. Na sala de convívio, cerca de 10 utentes, de idades variadas, aguardam. O artista, já familiar, prepara-se para mais uma sessão de música, como tem sido o ritual há seis meses, como será pelos próximos seis. Antes de qualquer acorde, ele conversa, faz perguntas sobre o bem-estar e interesses de cada um ali presente. Consigo, traz repertório vasto o suficiente para agradar, se não a todos, pelo menos ao máximo de utentes possível. Inicia a sessão com uma canção familiar, como quem diz bom dia, sempre com uma variação da última sessão. E então, começam os jogos musicais, onde as canções são meros

veículos para a criação coletiva. Os utentes cantam e o artista responde e lidera com a sua guitarra, numa harmonia que transcende o mero compasso. Ao final, despede-se com carinho, partindo, mas não sem antes trocar palavras com aqueles que o desejarem. Em ocasiões especiais, como Natal ou Páscoa, uma breve apresentação é preparada, unindo os utentes em celebração para compartilhar com a comunidade do lar e suas famílias. Embora não seja o foco principal do projeto, quando surge a oportunidade, é um momento que se enquadra naturalmente na jornada.

II. Um grupo de artistas ascende a rua de calçada até à imponente porta do antigo auditório. Arrastam consigo uma mala de viagem repleta de instrumentos percussivos e de sopro, ocarinas, flautas de pan e boomwhackers, além de diversos "Orffs". Esta escolha diversificada reflete a breve janela de dois dias que têm para trabalhar com um grupo notavelmente heterogéneo de crianças inscritas no projeto. Dentro de três dias, um concerto final espera por eles, onde idealmente estas crianças formarão uma orquestra e apresentarão um concerto integrado num festival de arte participativa. A multiplicidade de objetos na mala serve para acomodar diferentes habilidades e corpos, permitindo uma ampla gama de interações com o ato de produção musical. *Tempus fugit*, e por isso os artistas preparam-se para uma sessão estruturada em torno de uma série de jogos musicais, baseados principalmente na improvisação. O objetivo é não excluir ninguém que tenha interesse em participar, e a improvisação revela-se uma ferramenta valiosa para unir diversas capacidades. As sessões prolongam-se, fecundas, e o concerto final decorre de forma harmoniosa. A energia positiva é partilhada entre todos os participantes, surgindo ligações entre alguns deles. Alguns trouxeram consigo poemas e músicas que gostariam de explorar, e os artistas esforçaram-se por integrar estes contributos no processo criativo. No final, a autoria das peças apresentadas não era clara. Pertenciam a todos e a alguns simultaneamente.

Os dois quadros acima descrevem projetos com características distintas, e até em alguns pontos antagónicas. Os projetos focam comunidades de origens e idades diferentes; têm uma distribuição temporal que vai de 3 dias a um ano inteiro; um deles tem como objetivo uma performance final, o outro não; num é o artista que se dirige à

comunidade, noutra a comunidade que se dirige ao artista; um repete-se, outro é pontual. No entanto, ambos estes projetos me foram descritos como projetos de MC pelos facilitadores, e em si tipificam várias das práticas comuns. Que dizer então desta aparente incongruência? De que forma é que um termo pode conciliar formas tão diferentes de fazer música?

2.1.1. Música na Comunidade: por uma definição

“From this third perspective, community music is an intentional intervention, involving skilled music leaders, who facilitate group music-making experiences in environments that do not have set curricula. Here, there is an emphasis on people, participation, context, equality of opportunity, and diversity.” (Higgins, 2012, p. 4)

O conceito de MC surge no final dos anos 60 no Reino Unido, em paralelo com outros movimentos de artes comunitárias e participativas, de acordo com o que é explorado por Claire Bishop em *Artificial Hells* (2012). Sendo de certa forma fruto do movimento contracultura dos anos pós-guerra, estes movimentos assentavam acima de tudo numa visão das artes como elemento catalisador de mudança na sociedade. Esta visão acarretava práticas e conceitos que diferiam dos paradigmas académicos. Como sugere esta autora:

To put it simply: the artist is conceived less as an individual producer of discrete objects than as a collaborator and producer of situations; the work of art as a finite, portable, commodifiable product is reconceived as an ongoing or long term project with an unclear beginning and end; while the audience, previously conceived as a 'viewer' or 'beholder', is now repositioned as a coproducer or participant (C. Bishop, 2012, p. 2).

Desse modo, as noções de democracia cultural e empoderamento de comunidades desfavorecidas são pilares comuns em todas estas expressões artísticas. Complementarmente, a MC define-se como uma oposição à noção da música enquanto ferramenta apenas acessível a uma reduzida elite de especialistas, comercializada depois para as “massas” (Matarasso, 2019). No entanto, embora o conceito se encontre revestido de uma carga ideológica, política e artística consistente entre facilitadores, a sua definição não é consensual ou sintética. Ao longo dos anos, as diversas tentativas de definir o que

é a MC consistiram em processos de sincretismo de práticas, conceitos e filosofias díspares, cujas conclusões não são necessariamente concordantes.

Por estas razões, sugestões de definições do que é MC passam mais pelo esclarecimento dos pontos filosóficos comuns entre projetos, do que por uma descrição de modos de agir ou metodologias. De igual modo, é mais comum a MC ser descrita por aquilo que não é (hierárquica, exclusiva, baseada em ensino unidirecional, etc.). De facto, uma das riquezas da prática é a de que haverá quase tantas metodologias quantos os projetos.

A discussão sobre o termo MC é uma questão comum e constante na área que, mais do que dar azo a uma definição consensual, suscita uma necessidade de redefinição orgânica e contextual dependendo do interlocutor, do público ou até do país. Um exemplo paradigmático destas dificuldades semânticas é o uso do termo na Alemanha, em que ganha uma conotação associada a práticas comunitárias musicais comuns no III Reich. Como descreve Alexandra Kertz-Welzel, “during this time, community music or Gemeinschaftsmusik often signified the manipulation of people through music, it exemplified being intoxicated and blinded by the emotional power of making music in a large group, giving up the individual power of judgment for a unity of will” (Kertz-Welzel, 2013, p. 267).

Sinteticamente, o formato mais comum de intervenção de MC envolve a participação ativa na prática musical (tocar/cantar, improvisar ou compor) por uma comunidade, liderada por um artista profissional. Estes projetos tendem a fazer uso de material musical bastante diverso, uma vez que é adaptado à comunidade a que se destina (signifique isto uma aproximação dos seus gostos ou um confronto com novas formas de fazer música). O indivíduo que desenvolve o projeto intitula-se facilitador, uma vez que a sua função é a mediação de processos de interação entre pessoas através da música (Higgins, 2009). O papel do facilitador (e, na verdade, de qualquer um dos envolvidos) não é estático, fluindo entre observador, participante, criador, performer, etc. (Veblen, 2007). Fomenta-se uma noção de responsabilidade individual para com o grupo, que é recíproca.

A criação de um espaço seguro para a exploração e expressão da identidade individual é um dos pontos mais centrais e comuns desta forma de “musicar”. Este processo de criação de espaços seguros de exploração surge muitas vezes associado aos termos “hospitality”, “welcome” e “safety without safety” (Higgins, 2009). Com isto se

quer dizer que estas práticas fomentam a criação de espaços de trabalho onde as pessoas são acolhidas (“hospitality”) de uma forma que permite um modelo de partilha artística onde cada contribuição é valorizada (“welcome”). Desenvolve-se uma noção de responsabilidade partilhada por todos os participantes, potenciando um espaço de exploração criativa em que cada um é incentivado a sair da sua zona de conforto sem risco de humilhação ou diminuição do seu contributo (“safety without safety”). Sendo assim, estes projetos aplicam-se em comunidades com as mais diversas características demográficas, desde jovens a idosos, ou uma mistura de ambos (Dansereau & Ilari, 2017; Hallam et al., 2012).

Dadas as características anteriores, há uma tendência para a procura da inclusão de indivíduos ou grupos desfavorecidos. Desse modo, os projetos podem (mas nem sempre o fazem) tomar como objetivo a melhoria da qualidade de vida dos participantes, para além do bem-estar oferecido pela prática musical em conjunto. Está assim implícito que a melhoria de capacidades musicais dos participantes é secundária face ao foco no melhoramento interior e sociopsicológico (Bowman, 2009; Higgins, 2012; Veblen, 2007).

A necessidade de desenvolver ferramentas que facilitem a interface com música e potenciem o desfrutar do ato criativo leva regularmente ao “transbordar” de projetos para outros meios artísticos. A multidisciplinaridade é uma ferramenta conhecida nestes projetos, e deve-se principalmente ao facto de, nestes, a música ser menos um fim do que um meio, um processo. O objetivo final é o de cuidar de relações interpessoais, ou mesmo o de procurar aliviar questões de ordem socioeconómica através da arte (Higgins, 2009, 2012). Deste modo, faz sentido que as equipas que desenvolvem estes projetos sejam multidisciplinares, de forma a terem mais vias de abordagem à comunidade afetada (Matarasso, 2019).

O resultado de toda esta variedade de práticas multidisciplinares envolvendo música é a ambiguidade da definição do que se quer dizer quando se usa a expressão MC. Compreende-se esta dificuldade de sintetizar uma definição única porque, como escrevem Huib Schippers e Brydie-Leigh Bartleet, “it is difficult to define shared characteristics between an online community of hip hop artists and a third age choir singing popular songs from the 1950s in a retirement home” (Schippers & Bartleet, 2013, p. 455). Diversos autores apontam que esta ambiguidade resolve-se definindo os projetos não pela sua disparidade de práticas, mas pelas crenças que partilham. Esta posição é

contestada por Mark Rimmer, que nota que “the price paid for what is, from one point of view, the catch-all utility of the term 'community music' can come in the form of uncertainty, opaqueness and, perhaps, some bewilderment for those looking in on Community Music from the outside” (Rimmer, 2015, p. 182).

No entanto, um outro paradigma desta prática revela que, uma vez que estes projetos tendem a adaptar-se às comunidades em que são aplicados, a sua multiplicidade é uma riqueza e não um problema que seja desejável resolver, ou como escreve David J. Elliott, “it is highly unlikely – and in fact highly desirable – that there will ever be a fixed concept or ‘how-to’ of CM [Community Music]. For however and wherever CM is conceived and practiced, this elusive phenomenon continues to evolve and diversify locally and internationally to meet the changing needs of the people it serves today and those it will serve tomorrow” (Elliott, 2012, p. 102).

Parte dos processos adotados por diversos autores para definir o que constitui MC envolve a negação daquilo que não se enquadra nesta categoria, o que pode levar à criação e reforço de dicotomias consideradas problemáticas por alguns investigadores (J. L. Gibson, 2020; Schippers & Bartleet, 2013; Veblen, 2007). Conforme apontado por Andrea Gibson (2020), uma visão demasiado restrita do que “é” ou “não é” MC pode levar facilitadores a desconsiderarem abordagens híbridas, processos orgânicos ou configurações de trabalho que contemplem uma maior presença assumida do facilitador ao longo do projeto.

Por exemplo, aceitar parte de uma abordagem de trabalho centrada em fazer música “para” os participantes não invalida necessariamente a natureza colaborativa da prática, que continua a ser “com” os participantes. Algumas destas falsas dicotomias são identificadas na Tabela 1 pela autora, como exemplo de polarizações que parecem exclusivas, mas que podem ou devem ser desconstruídas a fim de dar espaço a modelos de trabalho híbridos.

Tabela 1

Falsas dicotomias que podem surgir na reflexão sobre projetos MC

Fazer música “com” participantes	Fazer música “para” participantes
Processo	Produto
Dialógico	Diretivo
Novo material criado por participantes	Repertório pré-existente aplicado por facilitador ou organização
Facilitação	Ensinar
Participatório	Presencial
Estrutura aberta	Estrutura fechada
Comprometimento sustentado a longo prazo	“Aterragem de para-quedas” a curto prazo
Co-autoria	Autoria singular

Nota. Tabela traduzida e adaptada por mim a partir de “Rural cultural resourcefulness: How community music enterprises sustain cultural vitality”, por Chris Gibson e Andrea Gordon, 2018, *Journal of Rural Studies*, p. 53 (<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.11.001>).

A desconexão existente entre os discursos de diversos facilitadores de MC também encontra paralelos na desconexão sobre o potencial impacto das PAC e da MC com os resultados de investigações aprofundadas sobre as mesmas⁸. Uma leitura aprofundada do *International Journal of Community Music* revela que as compreensões tanto de MC como dos termos frequentemente usados para descrevê-la não são

⁸ Explorado no Capítulo 2.1.4.

necessariamente compartilhados, mesmo entre aqueles envolvidos na investigação destas atividades (Coffman & Coffman, 2023).

De facto, pode-se argumentar que uma das características mais comuns das diferentes definições de MC apresentadas ao longo dos anos tem sido uma certa ambiguidade, característica do esforço do termo para falar sobre e abranger uma ampla variedade de atividades, processos e práticas. Isto é, o termo MC continua a desempenhar uma dupla função. Por um lado, fornece um albergue sob o qual profissionais envolvidos numa variedade de atividades de música participativa se podem reunir e dialogar. Ao mesmo tempo, no entanto, a simplicidade aparente do termo torna-se enganadora, ofuscando uma complexidade inerente à prática que pode ser assoberbante para indivíduos ou instituições que se queiram tornar promotores deste tipo de atividade artística.

Torna-se, portanto, crucial que enquanto investigador eu próprio estabeleça ou delimita a minha compreensão pessoal de MC e de como esta orientou o desenvolvimento do processo de investigação. O desafio reside no equilíbrio entre a ambiguidade e a definição, representando o esforço de delimitar conceitos ao qual me vi compelido. Procurei não transformar este documento numa extensa definição de MC, mas também evitei sintetizar de tal forma que a prática se tornasse incompreensível. De certo modo, independentemente da definição adotada, as filosofias subjacentes são claras e orientam todo o processo analítico que se segue. O trabalho de procura de conceitos sólidos sobre uma prática não deve ofuscar a prática em si.

2.1.2. A constelação semântica da Música na Comunidade

A MC reúne uma terminologia vasta na sua prática, que pode não ser familiar aos leitores desta tese. Como anteriormente referido, uma aplicação específica de um projeto, em trabalho direto com a comunidade, intitula-se de “intervenção”. Estas intervenções são levadas a cabo por “facilitadores”. No seio destes projetos encontra-se um grande foco na “hospitalidade”. Apesar de todos estes termos serem frequentes na literatura sobre MC, tendem a ser igualmente ambíguos, pois são aplicados de forma diferente em diferentes projetos. Consequentemente, como se designa alguém que desenvolve um projeto de MC se este não se autointitula como tal? Em 2024, durante um evento académico a que assisti, foi referido o termo "artista mediador" como substituto de "facilitador". Esta alteração na terminologia indica uma tendência para tornar os conceitos

associados à MC menos hierárquicos, verificável também na literatura (Ans dell, 2002; Shelemay, 2011).

Na minha prática e na escrita, uso alternadamente os termos "artista", "músico", "especialista" e, inevitavelmente, "facilitador". Nesta tese, pretendo utilizar uma variedade de termos para me referir aos diferentes atores e agentes destas práticas, deixando sempre claro quem está a ser mencionado em cada momento. No entanto, por vezes reflito sobre se ao designar o facilitador como "artista", "músico" ou "especialista", não estarei a criar uma dicotomia invisível, implicando que os membros da comunidade não se enquadram em nenhuma destas categorias. Assim, atualmente, faço um esforço para distinguir no meu vocabulário apenas entre o artista profissional (o facilitador) e os artistas amadores (a comunidade). Desta forma, espero ser capaz de tornar subjacente à minha escrita sobre MC que todos os envolvidos são “artistas” implicados no ato de criação.

2.1.3. A minha definição de Música na Comunidade

“Once a field of practice becomes an educational subject, there is a need to develop a theoretical understanding of the underlying practices, to delineate the field against other related fields and to establish conceptual approaches.”
(Rinde & Schei, 2017, p. 20)

Ao dizer “I know what is good when I see it, and I see it now” (Doyle, 1981, p. 229), a personagem Sherlock Holmes expressa um sentimento que encontra ecos na escrita sobre MC. Face à ausência de uma definição consensual, os artistas recorrem a um método de dedução sensorial que resulta numa triagem do que é ou não é MC. Tipicamente, este processo é realizado através da negação daquilo que não se enquadra como MC. O pensamento de Sherlock Holmes é ecoado por François Matarasso, quando questionado sobre a dificuldade de delimitar o que é ou não é Artes Comunitárias ou MC:

Because you asked me at the beginning what do I call it, and I call this community art, or community music, and it's not a problematic term for me, and it's not a problematic term for the people I work with, because we know what community art is, or Community Music. And the phrase I read today (...) said "it's like pornography, it's really hard to define, but you recognize it when you see it". (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021)

A complexidade de definir de forma precisa esta prática reside no delicado equilíbrio entre uma ambiguidade incoerente, que não consegue distinguir claramente as atividades de MC de outras práticas musicais, e uma especificidade excessiva, que atribui à prática mais características do que aquelas que podem ser empiricamente ou cientificamente comprovadas (Selwood, 2002). Um efeito potencial desta incerteza reside na desconfiança subjacente que estas práticas muitas vezes têm em relação às estruturas formais e institucionais, como as instituições de ensino ou entidades estatais (Schippers & Bartleet, 2013).

A análise prévia das dificuldades de definir MC revela uma diversidade de abordagens, algumas vezes em conflito. A busca por definições claras permanece desafiante. Tal como acontece com os conceitos de "música" e "comunidade", as características atribuídas à MC são fluidas, sujeitas a debate e dificilmente definíveis. A MC é, assim, uma prática intricada, diversificada e em permanente mutação. No entanto, para garantir clareza na exposição do restante projeto de investigação, propõe-se a seguinte definição que, embora extensa, se alinha com as atividades desenvolvidas:

A Música na Comunidade constitui uma prática multifacetada e abrangente, caracterizada pela sua natureza multimodal e multidisciplinar, na qual um ou mais profissionais da música colaboram com artistas amadores para conceber projetos artísticos, usando a música como meio de interação. Estes projetos apresentam uma variedade de focos, com destaque para a promoção do bem-estar psicossocial dos participantes, embora também possam visar impactos socioeconómicos ou políticos mais amplos. A sua definição é notoriamente complexa, dada a diversidade e contraste das práticas envolvidas, o que representa tanto uma força quanto um desafio para a sua caracterização precisa. Recorre a uma ampla gama de ferramentas para garantir a inclusão efetiva de indivíduos sem alfabetização musical, sendo os workshops o formato mais frequente de trabalho, nos quais é comum a utilização da improvisação e instrumentos adaptados. Embora a busca pela excelência artística seja muitas vezes subordinada ao objetivo do bem-estar psicossocial, o resultado último é a criação de experiências artísticas significativas para os envolvidos. É uma área em constante expansão, porém menos investigada do que a sua abrangência parece sugerir. A democracia cultural emerge como um princípio fundamental, promovendo a união de

diversas demografias, contextos sociais e culturais numa expressão musical coletiva.

2.1.4. Locais comunitários de prática musical

Fora do âmbito desta tese encontra-se a exploração de todos os locais comunitários de prática musical, tais como coros religiosos, bandas filarmónicas e/ou ranchos folclóricos. Isto porque, embora sejam ambientes e meios de fazer música em conjunto constituídos acima de tudo por amadores da prática musical, não se encontram enquadrados naquela que é a definição mais consensual de MC, ou na minha definição pessoal, algo que irei explorar de seguida.

Não obstante, se formos vagos o suficiente com a definição de Lee Higgins⁹, temos em cada uma destas estruturas, de facto, uma intervenção ativa de um músico especialista com um conjunto de amadores, em que o foco do trabalho tem menos em conta a perfeição e qualidade artística, valorizando maioritariamente o bem-estar psicossocial dos participantes.

Acima de tudo, e como refletido nas secções anteriores, o que distingue estas formas de musicar em conjunto, e torna umas MC e outras algo que não se enquadra nesse conceito, é a filosofia subjacente e os princípios orientadores do trabalho musical. É crucial salientar que a música na comunidade (sem maiúsculas) existe em todo o mundo, sempre que pessoas se reúnem para fazer música, quer seja num coro de igreja, como músicos de rua ou em bandas filarmónicas. Pode não haver qualquer ligação ao conceito de MC (em maiúsculas) tal como apresentado por Higgins.

No entanto, o movimento da MC tende a reivindicar todos os tipos de música comunitária em todo o mundo como parte da prática. Todavia, isso não estará correto, sendo potencialmente um efeito secundário da ambiguidade semântica associada ao termo. Como defende Alexandra Kertz-Welzel:

“There is community music outside of community music, meaning that there are community music activities which do not fit Higgins’ concept—and gladly do so because Higgins and other community musicians cannot claim every community music activity to be part of their concept and movement.” (Alexandra Kertz-Welzel, 2016, p. 128)

⁹ Cf. citação inicial do Capítulo 2.1.1.

Um detalhe interessante é que, de certo ponto de vista, uma banda filarmónica é um projeto de MC, e noutro afasta-se profundamente destas práticas. Mas os pontos onde se afasta da filosofia base da MC (hierarquização, exigência performativa, foco no produto e não no processo) são concordantes com projetos mais consensualmente de MC, como a Orquestra Geração. Isso também pode ajudar a explicar porque é que vários autores não consideram as aplicações do *El Sistema* como projetos de MC, pelo menos no seu foco e nas suas raízes epistemológicas (Bergman & Lindgren, 2014). No entanto, como aponta Paulo Lameiro, entrevistado durante a investigação subjacente a esta tese:

A fundação das próprias bandas filarmónicas já é em si mesmo a génesis do que é Arte em Comunidade. As bandas filarmónicas são na sua natureza um projeto de Arte Comunitária! De serviço pleno a mil funções na comunidade! De integração. Sabe que as bandas filarmónicas integravam pessoas com deficiência? A minha iniciação a viver com pessoas com deficiência foi na minha banda filarmónica. Pessoas desfavorecidas. Pessoas sem habilitação alguma. Ou seja, a banda filarmónica permitia e permitiu-me durante muitos anos fazer aquilo que hoje os projetos de Arte Comunitária fazem. (P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

De modo sintético, não considero as bandas filarmónicas como exemplos de MC, não se enquadrando na minha definição, apresentando, a meu ver, características que as afastam demasiado da “filosofia base” (ou melhor, a filosofia base que identifico na MC). Contudo, reconheço que esta posição poderá não ser consensual. Como em muitos outros aspectos relacionados com a MC, a falta de consenso parece-me inerente.

Apesar de as bandas filarmónicas e os coros de igreja aparecerem ser as práticas mais tipificadas em Portugal, para os propósitos desta investigação, não serão considerados como projetos de MC. Para facilitar a compreensão deste trabalho de investigação, apenas serão considerados como projetos de MC aqueles que se enquadrem na definição proposta no **Capítulo 2.1.3**. No entanto, sempre que sentir que na minha escrita não fica claro se um projeto é ou não é MC, irei esclarecer da forma mais precisa possível.

2.1.5. A Música na Comunidade em Portugal

“Different cultures perceive and label phenomena differently, and musical contexts differ between countries. This affects what is considered community music.” (Rinde & Schei, 2017, p. 21)

A MC em Portugal aparenta ocupar dois “tempos” distintos. De certa forma, é mais recente do que outros países da Europa. Tal como na Noruega, por exemplo, o termo só começou a integrar o vocabulário da investigação no início do século XXI (Rinde & Schei, 2017). No entanto, baseado na minha análise de publicações sobre MC em Portugal, apresentada no **Capítulo 4.1**, as práticas de projetos comunitários baseados na música em Portugal podem ser detetadas aproximadamente a partir dos anos 80 do século XX. Decerto haverá manifestações anteriores, embora afirmar isso não passe de um exercício especulativo. De qualquer das formas, embora as filosofias base da MC apresentadas no **Capítulo 2.1.1**, tenham sido assentes no início dos anos 60, é pouco provável que as práticas tivessem espaço para surgir antes de 1974, ou pelo menos associadas ao mesmo tipo de ideologias de democracia cultural e empoderamento de minorias (Alves, 2007). Portanto, até no surgimento do termo se nota um desfasamento entre teoria e prática, algo que se manifesta de igual forma noutras países. Como afirmado por Felicity Rinde Tiri Schei, “It is important to emphasize that while community music activities have been going on in Norway for a long time, it is only recently that the term ‘community music’ (generally in English) has been used to describe these activities” (Rinde & Schei, 2017, p. 20).

Esta dificuldade semântica de determinar o surgimento da MC em Portugal, devido à novidade do termo e à existência de práticas antigas, é ainda mais complicada pelo crescimento da musicoterapia no país. Isso deve-se ao facto de os objetivos de trabalho dos musicoterapeutas estarem em certa medida alinhados com as práticas de MC, levantando assim questões de interdisciplinaridade e fronteiras entre as duas disciplinas: alguns projetos de MC podem ser considerados como pertencentes ao domínio da musicoterapia comunitária, onde os musicoterapeutas geralmente trabalham em todo o *continuum* indivíduo-comunidade.

No entanto, a musicoterapia não é a única área que aborda (ou, talvez, deveria abordar) a interseção dos campos da música, saúde e bem-estar. Muitas atividades musicais diferentes podem ser experienciadas como terapêuticas e podem promover a

saúde de várias maneiras. Existem áreas de sobreposição, portanto, e as possibilidades de desenvolver estruturas partilhadas através de práticas e disciplinas devem ser exploradas (Ans dell, 2002; Ans dell et al., 2016).

Contudo, os profissionais portugueses que operam neste campo ontológico carecem de um conceito unificador, de uma etiqueta que permita aos participantes (professores, músicos, administradores, políticos) identificarem-se como parte de um "nós", uma comunidade de prática (Hoadley, 2012), um campo de objetivos e métodos partilhados. Em Portugal, tal como noutras lugares, coexistem entendimentos complementares de música comunitária, e é imperativo evitar a adoção de visões binárias que empobrecem a natureza pluralista e fluida da música comunitária local, conforme descrito por Kari Veblen e outros autores em *Community Music Today* (2013).

2.1.5.1. Locais, modos, tempos da Música na Comunidade em Portugal

Nesta fase do projeto, ainda sem revelar os resultados, é difícil tomar uma completa perspetiva do que é MC em Portugal, onde acontece, como e durante quanto tempo. Não obstante, é possível utilizar os dados disponíveis para efetuar algumas inferências preliminares.

Em primeiro lugar, é evidente que o financiamento para este tipo de projetos é inconsistente em Portugal. Pelo menos, tal é ressalvado seja na literatura sobre MC, seja em conversas com facilitadores. De certa forma, parece haver uma precariedade em Portugal que contrasta com uma certa abundância no Reino Unido, sugerida pela literatura consultada. No RU, o financiamento destes projetos é garantido pelo Arts Council of England, o que pode conferir aos projetos uma amplitude e duração temporais mais consistentes. No entanto, dois fatores devem ser considerados: em primeiro lugar, como se aprofundará no **Capítulo 3.2.1.2**, basear essas conclusões apenas na literatura publicada incorre num viés que favorece os projetos financiados. Por outras palavras, projetos não financiados não deixam rasto escrito. Na generalidade, apenas aqueles que obtêm financiamento chegam à fase de publicação. Além disso, é importante considerar que a prática, tipificada e nomeada como MC, surgiu no Reino Unido. Assim, nas seis décadas desde então, houve mais tempo para desenvolver um *corpus* de escrita sobre o tema. Por outro lado, a própria literatura sobre MC no Reino Unido revela que, embora consistente, o financiamento ainda não acompanha a magnitude dos projetos que são, ou tentam ser, realizados. (Rimmer, 2018).

Em Portugal, os projetos dependem principalmente de mecenato privado, financiamento público das autarquias ou apoio da Direção-Geral das Artes (DGArtes), ou um misto destas tipologias. Torna-se difícil narrar a história dos apoios públicos às artes em Portugal, dada a fragmentação da informação em diversos estudos e relatórios. Elaborar um olhar sintético sobre a DGArtes e outras estruturas de financiamento público das artes fica fora do âmbito desta tese, mas pelo menos com base na leitura de relatórios da DGArtes (Direção-Geral das Artes, 2024), de teses de mestrado sobre este tipo de financiamento (Soares, 2012), assim como conversas com artistas e facilitadores de MC, percebe-se que o financiamento é muito menor que a extensão das práticas artísticas. Talvez um sinal da inconsistência do financiamento público para a criação artística seja a existência intermitente¹⁰ de um Ministério da Cultura que tutele e apoie a cultura nacional.

O impacto que esta realidade tem na tipologia e formato dos projetos em Portugal torna-se difícil de averiguar, incluindo quando comparada com outras realidades (Reino Unido, França, EUA). Seria interessante fazer um estudo aprofundado da duração média e tamanho das comunidades afetadas de diferentes países europeus, sujeitos a diferentes graus e tipos de financiamento. Os resultados apresentados no **Capítulo 4.2** podem ser usados, eventualmente, como pontos de comparação. Não obstante, é possível refletir que é mais provável que os projetos mais visíveis sejam liderados por instituições ou coletivos artísticos estabelecidos, devido às dificuldades de financiamento enfrentadas por iniciativas mais recentes ou independentes, algo verificado na primeira fase de investigação da presente tese.

Outro fator a considerar é o envelhecimento da população portuguesa (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015), o que influencia a direção de uma parte significativa dos projetos de MC para idosos. Esta tendência demográfica molda as prioridades e necessidades dos projetos artísticos, refletindo-se na sua orientação para públicos mais velhos nas temáticas abordadas.

¹⁰ Embora a cultura tenha sido tutelada pelo governo ininterruptamente desde o I Governo Constitucional, em formato de Secretaria de Estado, só em 1983 o VIII Governo Constitucional criou o Ministério da Cultura. Em 1985 este foi extinto pelo X Governo Constitucional, voltando a ser uma Secretaria de Estado. Em 1995, o XIII Governo Constitucional volta a reinstaurar o Ministério da Cultura, que funcionou continuamente até 2011, tendo sido extinto na tomada de posse do XIX Governo Constitucional, retomando a sua existência em 2015, com o XX Governo Constitucional, mantendo-se ativo até ao momento presente com o XXIV Governo Constitucional (Governo da República Portuguesa, sem data).

2.1.5.2. Agentes, atores, dinamizadores da MC em Portugal

A Licenciatura em MC é uma presença interessante no panorama da MC em Portugal, isto porque a sua criação em 2007¹¹ coincide com um aumento de visibilidade na criação de projetos de MC em Portugal. Como é comum nas géneses de cursos superiores, o seu plano de estudos envolveu reestruturações ao longo do tempo, encontrando-se em vigor a reestruturação realizada em 2019¹². É difícil avaliar a taxa de empregabilidade do curso, uma vez que a área de MC não se encontra discriminada na Classificação das Atividades Económicas Portuguesas (CAE), por exemplo. O relatório da Comissão de Avaliação Externa da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) revela que 58,8% dos diplomados em Música na Comunidade obtiveram emprego em setores de atividade relacionados com a área do ciclo de estudos, deixando antever que uma percentagem significativa não encontra emprego após ter terminado o seu curso. Por outro lado, esses setores de atividade não são indicados, pelo que a CAE não pode aferir da efetiva adequação entre os objetivos do curso e os locais de emprego dos licenciados (A3ES, 2017).

Torna-se difícil mapear o destino profissional dos estudantes do curso, uma vez que esta prática é invisível em muitos casos, e os seus facilitadores articulam a criação de projetos de MC com o ensino de música e a sua carreira enquanto artistas. Isto poder-se-á dever ao subfinanciamento generalizado da cultura em Portugal¹³ e, em específico, deste tipo de projetos. Dada a inexistência de um financiamento consistente, a maioria dos facilitadores de MC fá-lo em articulação com outras aplicações do seu saber musical, enquanto professores e artistas. Atente-se, no entanto, que esta noção de subfinanciamento deste tipo de projetos surge em conversas com facilitadores, reparos em textos académicos sobre MC e uma noção de que a cultura, no geral, é subfinanciada (cf. nota de rodapé anterior). A inexistência de um estudo aprofundado sobre as vias e condições de financiamento de projetos de MC impede-me de fazer afirmações com certeza.

¹¹ Cf. Portaria n.º 1552/2007, de 7 de Dezembro, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2007.

¹² Cf. Despacho n.º 8353/2019, de 19 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, 2019.

¹³ Portugal foi em 2020 um dos países europeus que menos investiu do seu PIB em cultura (0,6%, sendo que a média europeia é de 1%). Dados eurostat (2020).

No ano letivo de 2018/2019, surgiu um novo curso superior de MC — Música em Contextos Comunitários — no Instituto Politécnico de Bragança¹⁴. O plano de estudos é semelhante à Licenciatura em MC da ESELx/ESML, embora uma diferença que apresente é não ter uma disciplina dedicada à investigação em MC. Na Universidade de Aveiro existiu no Mestrado em Ensino de Música a disciplina de Música, Criatividade e Educação entre 2011 e 2015. Esta disciplina contava no seu programa com o desenvolvimento de projetos de MC ao longo do semestre.

Várias associações culturais nacionais dedicam-se a projetos artísticos comunitários, muitos não apenas musicais, mas envolvendo outras áreas artísticas, ou até projetos em que a música é apenas um elemento secundário do processo criativo. No entanto, é de ressalvar em específico o trabalho de três associações, não porque sejam únicas, mas porque o trabalho que desenvolvem em MC é contínuo e refletem sobre o mesmo de um modo visível e consistente. Estas são, por antiguidade de fundação, a Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP), a Companhia de Música Teatral (CMT) e a ondamarela.

A SAMP¹⁵, liderada por Paulo Lameiro, é constituída por uma equipa multidisciplinar, e foca-se em criar projetos de continuidade com diversas populações. Os projetos que leva a cabo envolvem bebés, idosos em cuidados paliativos, crianças em alas pediátricas e, num dos seus projetos mais emblemáticos, o desenvolvimento de Óperas em contextos prisionais. Este último realça-se pela dificuldade logística de desenvolver este tipo de atividades em contextos de reclusão, assim como o facto de se ter mantido ativo mesmo durante o confinamento devido à pandemia de COVID-19. A SAMP destaca-se ao desenvolver projetos de longa duração. Aliás, tendo em conta os projetos de MC analisados, os mais antigos ocorreram no âmbito da atividade da SAMP (*ConSentir o Som*, 1995). Esta resiliência nos projetos é interessante em dois pontos: em primeiro lugar, na altura em que são desenvolvidos, o conceito de MC ainda não é comum, nem estes projetos bem financiados; em segundo lugar, o financiamento de projetos de MC é ainda agora complexo, levando a que estes sejam muitas vezes pontuais e efémeros.

¹⁴ Cf. Despacho n.º 5473/2019 de 5 de Junho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2019.
¹⁵ www.samp.pt

A CMT¹⁶ é um coletivo que desenvolve projetos educativos e artísticos para diversos públicos e contextos. Nem sempre os projetos são de foro comunitário, mas em muitos casos envolvem a criação de uma grande relação de proximidade com o público envolvido. A maioria dos projetos que desenvolve é registada no seu *website*, sendo também comum a gravação de curtos documentários sobre o desenvolvimento do processo criativo. Regularmente, publicam reflexões académicas sobre projetos desenvolvidos (Faria, 2013; Graça et al., 2021; H. Rodrigues et al., 2010; H. Rodrigues & Rodrigues, 2014). Note-se que enquanto artista participei regularmente nas criações artísticas da CMT, incluindo várias das que foram e serão citadas ao longo desta tese. Não obstante, a sua relevância no panorama nacional assim como a sua inclusão nesta tese decorrem dos argumentos indicados anteriormente, assim como das sucessivas referências feitas a este coletivo por parte de todos os entrevistados nesta investigação.

A ondamarela¹⁷, liderada por Ana Bragança e Ricardo Baptista, é uma associação que desenvolve uma grande variedade de projetos comunitários, maioritariamente de foco musical, mas por vezes envolvendo também outras artes como teatro, expressões plásticas ou fotografia. Não apresenta projetos com tanta longevidade como a SAMP, mas por outro lado revela uma grande variedade e capacidade de se reinventarem de acordo com as comunidades envolvidas. A sua produção artística é registada no seu website, à semelhança da CMT, incluindo diversos documentários realizados ao longo do desenvolvimento dos projetos.

2.1.6. A ética e impacto da Música na Comunidade

“At the same time, the growing acceptance of participatory art in centres of power risks making it another arm of institutional control, its purposes, goals and methods dictated from outside rather than negotiated between the people concerned.” (Matarasso, 2019, p. 25)

Como um subdomínio do vasto campo das PAC, a MC frequentemente surge como uma forma de expressão artística que promove impactos sociais positivos nas comunidades envolvidas nos projetos (Murray & Lamont, 2012; Phelan, 2008; Vougioukalou et al., 2019). Nesta secção, irei explorar a literatura sobre MC, analisando os seus potenciais impactos, a validade desses efeitos e os possíveis riscos associados a

¹⁶ musicateatral.com

¹⁷ ondamarela.pt

discursos sobre os impactos positivos das artes. Usarei recorrentemente a expressão “impacto social” quando relacionada com as artes em geral, e as PAC e a MC em particular. Esta expressão é comum na literatura sobre PAC, especialmente na que se foca nos seus aspectos socioeconómicos e políticos. No contexto desta tese, refere-se à tendência dos investigadores e autores de textos académicos sobre PAC de reivindicarem impactos positivos no bem-estar dos participantes. Estes impactos podem variar desde a capacitação técnica artística, passando pela melhoria do estado de espírito, até melhorias a nível económico. É um termo abrangente e vago que, contudo, nesta literatura, possui uma conotação positiva. Mais à frente neste capítulo, questionar-se-á se as artes podem ou devem reivindicar este tipo de “impactos” e se esta noção de “impacto social” implica necessariamente um impacto positivo.

Na literatura sobre MC identifica-se um fenómeno recorrente, embora muitas vezes invisível. Este fenómeno é o da “auto-negação” do papel do artista. As características deste tipo de abordagem artística surgem como uma reação adversa a pressões neoliberais que focam o produto, a “utilidade” e a instrumentalização das boas práticas. Uma valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos (exceto quando estes afetam a eficácia ou rapidez na consecução dos objetivos). Talvez por isso, estas práticas atribuem uma grande importância ao processo em si e, transpondo esta ideia para o contexto artístico, enfatizem as éticas e os procedimentos das práticas artísticas em detrimento da sua manifestação final. Segundo Claire Bishop:

By contrast, today's participatory art is often at pains to emphasise process over a definitive image, concept or object. It tends to value what is invisible: a group dynamic, a social situation, a change of energy, a raised consciousness. As a result, it is an art dependent on firsthand experience, and preferably over a long duration (days, months or even years). (C. Bishop, 2012, p. 10)

Desta forma, devido à complexidade inerente à reflexão sobre PAC, as narrativas sobre este tipo de projetos tendem a ser elaboradas e relatadas pelos próprios facilitadores, por frequentemente serem aqueles que estão mais próximos do desenvolvimento das mesmas. Contudo, esta proximidade pode resultar em problemas de distanciamento crítico e objetividade durante a reflexão sobre os projetos. Estas narrativas muitas vezes assumem uma postura promocional, carecendo de uma abordagem crítica, algo apontado

por autores de áreas como as PAC (Belfiore, 2007; Selwood, 2002; White & Hede, 2008) ou especificamente sobre MC (Alexandra Kertz-Welzel, 2016; Rimmer, 2009). Conforme observado por Claire Bishop, quanto mais vezes se “visita” um projeto, mais difícil se torna manter a distância necessária para uma análise crítica.

Neste sentido, a valorização do processo e das intervenções de todos os participantes alcança o seu ponto máximo com a dissolução da fronteira entre o artista e a comunidade. Apesar de a eliminação de hierarquias ser um dos objetivos deste tipo de trabalho, como previamente referido nesta tese, esta pode atingir um extremo que prejudica o desenvolvimento do trabalho. Como alerta Paulo F. Rodrigues, um dos entrevistados ao longo desta investigação:

O envolvimento com o grupo também não pode ser de tal maneira que eu [o facilitador] me dissolva e deixe de perceber quem sou no grupo. Eu continuo a ser uma pessoa diferente do grupo, e isso tem de se assumir. E [o facilitador] tem de ter também a capacidade de continuar a conseguir olhar de fora. [...] Tem de haver alguma objetividade, senão perde-se o rumo. (P. F. Rodrigues, comunicação pessoal, 2 de fevereiro de 2021)

Este ato de “dissolução” do *eu* no trabalho comunitário acarreta potenciais problemas, destacando-se a anulação da autoria dos projetos como um dos principais. Embora seja louvável que o artista se esforce para garantir que o processo de criação e reflexão sobre o projeto seja dialógico, polifônico e autêntico¹⁸, é importante reconhecer que isso pode conduzir à desresponsabilização em relação ao desenvolvimento das atividades, resultando em desfechos indesejados para todos os envolvidos.

Neste contexto, o trabalho de workshop, ao permitir uma grade heterogenia de modelos de liderança e organização, corre o risco de esbater todas as barreiras hierárquicas. Embora inicialmente pareça um objetivo concordante com os princípios base da prática, autores como Sean Gregory apontam que:

These ‘laboratory’ environments can sometimes be seen as little more than an artistic, educational and cultural meltdown, reducing collaboration through facilitation to little more than a ‘warm-up to nothing’. Individual ideas get compromised for the

¹⁸ Como delineado por Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen e Leena Syrjälä no artigo *Action research as narrative: five principles for validation* (2007), no qual os autores apontam como um dos princípios que rege este tipo de trabalho investigativo a importância do diálogo aberto, participativo e concordante entre todos envolvidos.

sake of inclusiveness, with the quality and effectiveness of workshop practice being measured solely on the level of group ownership in relation to the creative process and its final product.(Gregory, 2010, p. 387)

A literatura sugere que o sucesso dos workshops está intrinsecamente ligado ao equilíbrio entre a liberdade de métodos e a democratização de processos, aliado à presença assertiva do facilitador para manter o foco do trabalho (Anderson & Willingham, 2020; Hallam et al., 2016). Uma postura presente por parte do facilitador é necessária para garantir que os objetivos do workshop sejam alcançados de forma eficaz e eficiente.

Por outro ponto de vista mais positivo, a natureza improvisada das abordagens colaborativas em workshops pode também levar as pessoas a expressarem-se criativamente, promovendo uma abordagem de “equipa” à criação musical, incutindo um sentido de posse e responsabilidade tanto no processo como no produto final (Schiavio et al., 2018). A troca de ideias e competências entre os participantes torna-se parte integrante do processo, aprofundando a interação intersocial através da improvisação, fomentando a consciência musical ao sintonizar uma ideia e responder à entropia do grupo (Vougioukalou et al., 2019). Esta experiência coletiva concede às pessoas a liberdade de interagir e de responder intuitivamente ao que está a acontecer à sua volta (Wilson & MacDonald, 2016).

Em parte, a forte oposição que os músicos comunitários apresentam em relação às hierarquias é uma herança das origens da prática nos movimentos de contracultura dos anos 60. Esta oposição pode evoluir para uma desconfiança das estruturas de ensino formal da música, e até das universidades. Desta forma, por vezes os discursos sobre MC contêm as sementes do anti-intelectualismo. Por exemplo, Lee Higgins afirma que:

Although, to date, there are a good number of insider views, often through interview, personal reflection, or report, I am concerned that the messy business of community music as an active intervention (between a music leader or leaders and participants) might become colonized by researchers, or thinkers, that have little or no connection to the actual practice of making-music with people. (Higgins, 2010, p. 99)

A afirmação de Lee Higgins revela uma desconfiança fundamental em relação a qualquer abordagem académica que não seja liderada por um *insider*, questionando a validade de perspetivas externas e utilizando um termo forte como "colonizar" para descrever esse fenómeno. Esta postura sugere uma preocupação com a preservação da

autonomia e da autenticidade dentro do campo da MC, e o controlo das narrativas por parte dos seus facilitadores. Esta postura anti-academia foi estudada por Alexandra Kertz-Welzel que reflete que, ao definirem as instituições como escolas e universidades como "inimigos" da prática, os músicos comunitários perpetuam um distanciamento entre duas abordagens à música na sociedade contemporânea, que se beneficiariam mutuamente ao trabalharem em conjunto. Este distanciamento pode limitar o potencial de sinergias entre a prática académica e a prática comunitária, dificultando a partilha de conhecimentos e a criação de diálogos construtivos entre ambos os campos.

Um sinal claro do afastamento causado por esta desconfiança é o tipo de trabalho investigativo produzido por músicos comunitários, que nem sempre contribui para uma melhor aceitação institucional da prática. Segundo a autora, “most often, publications about community music are driven by the fascination for projects, including the immediate applicability of theoretical thoughts and superficial but easily digestible knowledge” (Alexandra Kertz-Welzel, 2016, p. 127).

Esta falta de aprofundamento pode, de certa forma, intensificar a "invisibilização" destas mesmas práticas. Uma escrita superficial sobre os processos criativos, perde ligação a um passado que informe a evolução da prática ou a um futuro com a integração de correções.

Como consequência, a noção de que um projeto em que o facilitador não assume liderança, que leva ao extremo o conceito de democratização cultural, assume os projetos como depurados eticamente, isentos de problemas ou críticas. Esta percepção pode levar a uma idealização excessiva das práticas de MC, ignorando os desafios e as complexidades inerentes à sua implementação. Esta idealização pode, por sua vez, prejudicar a capacidade dos intervenientes em reconhecer e lidar eficazmente com questões éticas, dilemas morais e conflitos que possam surgir durante a realização dos projetos. Por outras palavras, uma crítica levantada à escrita sobre MC é que, se o processo descrito satisfizer os requisitos ético-morais alinhados com a filosofia base de MC, considera-se que cumpre todos os requisitos. No entanto, a estética é indissociável da prática artística. Ignorar este facto é desvalorizar um elemento crucial que une os diferentes participantes da comunidade, que é também a fruição artística. Esta fruição está também ligada à qualidade do ato criativo. Segundo Claire Bishop:

"In the field of participatory art, quality is often a contested word: rejected by many politicised artists and curators as serving the interests of the market and powerful elites, 'quality'

has been further marred by its association with connoisseurial art history." (C. Bishop, 2012, p. 11)

No entanto, o discurso mais comum decorrente desta oposição a noções de qualidade das PAC, leva a que estas sejam todas vistas como gestos artísticos de resistência igualmente importantes: "there can be no failed, unsuccessful, unresolved, or boring works of participatory art, because all are equally essential to the task of repairing the social bond" (C. Bishop, 2012, p. 13). Ou seja, é crucial discutir, analisar estes projetos também como arte, dada ser esta a linguagem e campo ontológico em que se inserem, mesmo se não reconhecidos como tais na própria literatura. Será possível reparar o "social bond" sem que o processo tenha qualidade artística?

No entanto, o contrário desta posição também acarreta alguns dilemas. Na ausência de uma forma adequada de comunicar o modo como a expressão artística e o impacto social se relacionam neste tipo de projetos, corre-se o risco de nos focarmos apenas no seu resultado demonstrável, reduzindo a reflexão sobre PAC e MC a discursos positivistas (Rimmer, 2009). Ao mesmo tempo, os putativos impactos sociais destas práticas raramente são comparados com projetos sociais que ocorrem fora do campo das artes (Reigersberg, 2017). Desta forma, a escrita sobre MC argumenta regularmente o valor do impacto social destes projetos, contrapondo-os com modos mais tradicionais de prática artística (Alexandra Kertz-Welzel, 2016). Não sendo necessariamente um processo falacioso, acaba por reduzir a reflexão sobre o valor artístico PAC recorrendo a critérios éticos. Esta ênfase no processo em detrimento do produto - ou, talvez de forma mais precisa, no processo como produto - é justificada com base numa oposição à postura, comum em estruturas governamentais, académicas e financeiras, de instrumentalizar boas práticas.

Noutra perspetiva, o foco excessivo na necessidade de demonstrar mudanças efetivas a fim de agradar a um qualquer órgão financiador é também já estudada por vários autores (Belfiore, 2009; Belfiore & Bennett, 2007, 2009; C. Bishop, 2012; Rimmer, 2015, 2018; Selwood, 2002). Eleonora Belfiore, ao longo da sua produção académica, foca acima de tudo os perigos deste tipo de discurso. Embora a sua escrita se centre maioritariamente no contexto do Reino Unido, até pela relação que existe entre financiamentos públicos e manifestações de PAC, a mesma defende que:

"This is hardly a phenomenon limited to the UK. The shift towards an instrumental cultural policy, which justifies public

expenditure in the arts on the grounds of the advantages that they bring to the nation (be them economic, social, related to urban regeneration, employment, etc.) is indeed a European trend". (Belfiore, 2002, p. 92)

A aspiração de "transformar vidas" é frequentemente invocada na retórica e nos discursos destes projetos. Os profissionais e organizações que praticam MC podem facilmente cair em narrativas sobre o "artista herói" que ajuda os participantes e comunidades em situação de risco, com pouca reflexão crítica sobre as dimensões éticas que isso evoca (Spiegel, 2016). Este tipo de narrativas salvacionistas têm o potencial de perpetuar ideologias culturais dominantes e ocultar dinâmicas de poder (Belfiore & Bennett, 2007), operando na pressuposição (nem sempre comprovável) de que as pessoas em grupos demográficos desfavorecidos não têm acesso a música e/ou cultura senão através da intervenção de um "especialista". As críticas que Geoffrey Baker (2014), por exemplo, tece em relação ao *El Sistema*, parecem sugerir que os conceitos de música, inclusão social e transformação social podem mascarar as formas como sistemas políticos e institucionais opressivos regulam as vidas daqueles que vivem na pobreza. Como defende F. Matarasso, quando perguntado sobre o potencial impacto social de projetos de PAC durante a minha investigação:

And that is why I do this work, because it can empower people and change their lives in ways that they control. What I'm against is the idea that anyone is entitled to say 'okay there's some poor people. I can go about making their life better now with my music, or my theater'. What's even worse, is government agencies, who actually have serious responsibilities for the lives of those people, but are then able to escape some of those responsibilities by saying 'Oh look, we did a project for these people and look how much better off they are now!' (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021)

Esta perspetiva de que as estruturas de poder, como os governos ou instituições de apoio social, podem utilizar os resultados destes projetos como forma de exiar as responsabilidades próprias sobre a melhoria da qualidade de vida das populações afetadas é abordada por vários autores para além de F. Matarasso, incluindo Arild Bergh (2007) e Claire Bishop (2012). Arild Bergh, numa investigação sobre um projeto de inclusão social de alunos palestinianos, no qual conduziu entrevistas de acompanhamento passados 10 anos, considera que o facto das experiências artísticas finais serem memoráveis para os artistas e para as possíveis plateias contribui para o crescimento destes discursos sobre a

eficácia e o impacto social das PAC. Simultaneamente, estes discursos são encorajados pelas estruturas políticas, visto ser uma forma económica para políticos e organizações demonstrarem estar a fazer algo para melhorar as relações entre diferentes grupos, de uma maneira que habitualmente recebe bastante atenção mediática (Bergh, 2007).

Claire Bishop, por sua vez, relaciona o facto deste discurso ser apoiado pelas estruturas governamentais com a ideia de ser uma forma barata de dissimular a desigualdade, deslocando-a dos discursos de exclusão estrutural para o campo da estética. Assim, os discursos de inclusão, segundo a autora, rapidamente se concentram no momento de transição da população desfavorecida para o lado do consumismo autossuficiente, onde o sinónimo de inclusão é a capacidade de estar plenamente empregado, ter dinheiro para gastar em atos de consumo e ser independente, sem depender de qualquer tipo de apoio estatal. Ou seja, Claire Bishop relaciona o apoio deste tipo de discurso sobre o impacto das PAC com os ideais neoliberais vigentes. Como ela própria expressa:

“The social inclusion agenda is therefore less about repairing the social bond than a mission to enable all members of society to be self-administering, fully functioning consumers who do not rely on the welfare state and who can cope with a deregulated, privatised world.” (C. Bishop, 2012)

No entanto, este discurso, parte integrante das políticas culturais dos estados-membro da União Europeia (Rius-Ulldemolins et al., 2019), não é acompanhado com maior investimento nas artes, o que leva a que este trabalho, de facto responsabilidade das estruturas de poder, seja encabeçado por artistas em situação precária (Belfiore, 2022). Ou seja, é um discurso com potencial de se tornar oportunista, fazendo uso deste trabalho precário para colmatar as lacunas de investimento governamental como educação, saúde e acesso à cultura (Belfiore, 2002).

De um modo semelhante, Sara Selwood questiona-se como é que os dados e resultados recolhidos de projetos participativos podem ser usados por estruturas políticas, ou como a autora coloca, “whatever the discussions about the quality of evidence gathered, questions also need to be asked about the use, or the lack of use, to which it is put” (Selwood, 2002).

Torna-se importante não esquecer que a prática artística “has an element of critical negation and an ability to sustain contradiction that cannot be reconciled with the quantifiable imperatives of positivist economics” (C. Bishop, 2012, p. 16). Por outras

palavras, as PAC têm, na sua géneze, um caráter de subversão. Desta forma, os espaços de conflito e tensão inerentes às PAC, e, portanto, à MC, devem ser acarinhados, também pelo quanto entram em confronto com perspetivas de instrumentalização de boas práticas, desejadas por governos e políticas capitalistas focadas em produtos. Segundo Claire Bishop:

“By contrast, I would argue that unease, discomfort or frustration – along with fear, contradiction, exhilaration and absurdity – can be crucial to any work’s artistic impact.” (C. Bishop, 2012, p. 26)(C. Bishop, 2012)

É, no entanto, difícil de desconstruir a visão de que estes projetos têm sempre impactos positivos, algo visto de um modo axiomático pela literatura da área. Todavia, concedendo que cada vez mais investigação conduz a esta conclusão, onde é que isto deixa os responsáveis pela política cultural e os profissionais que trabalham no setor cultural?

Autores como Eleonora Belfiore (2009) ou Mark Rimmer (2009) sugerem que um passo importante seria adotar uma abordagem mais cautelosa em relação à retórica dos impactos sociais das artes. Fazer reivindicações exageradas sobre o potencial das artes para melhorar as vidas dos participantes inevitavelmente terá consequências negativas se tais reivindicações não puderem ser substanciadas por evidências científicas e/ou empíricas. Uma visão mais realista de como o público interage com as PAC é certamente necessária, juntamente com a compreensão de que um evento artístico não pode ter todos os tipos de efeitos positivos em todos os participantes, e que os efeitos das artes na psique das pessoas não são algo que se possa sempre antecipar e direcionar com antecedência. Da mesma forma, os autores sugerem que a única saída do “dilema de avaliação” (Belfiore, 2007) é um compromisso genuíno dos investigadores com um trabalho de avaliação sério, levado a cabo com a compreensão de que é improvável que provas robustas sobre se e como as artes têm poderes de transformação da vida possam ser alcançadas por meio de uma metodologia universal, barata e rápida. A avaliação de impactos, se feita corretamente, é um exercício que consome tempo e recursos (Bartleet, 2023; Belfiore & Bennett, 2007; DeNora, 2013).

De facto, um problema que Eleonora Belfiore aponta como recorrente na maioria da investigação publicada sobre o impacto social das artes é a dificuldade ou confusão que os autores parecem apresentar na distinção entre o que é realmente investigação

científica, ou investigação “for the sake of advocacy” (Belfiore, 2009, p. 353). Sugere a autora que a tentação dos autores articularem ou formularem ideias e resultados em linguagem que favorece “esteticamente” o resultado dos projetos é tanta que grande parte das publicações não se debruça se há ou não impacto deste tipo de projetos, se é positivo ou não, se é generalizável ou não, mas sim como é que este impacto pode ou deve ser medido.

E embora as visões anteriores sejam críticas da forma como se escreve sobre este tipo de práticas artísticas¹⁹, a verdade é que não negam que as artes, ou a música em específico, possa ter um impacto mensurável. Mas talvez não na magnitude reivindicada pelos autores. Um exemplo disso é a recente tendência de investigar o uso da música em contextos clínicos como forma de aliviar dores, melhorar bem-estar em contextos de doença psicológica e/ou psiquiátrica, ou facilitar processos de recuperação (Beauchet et al., 2020; Hanser, 2010; Murray & Lamont, 2012; Preti & Welch, 2013; Reigersberg, 2017). Como defende Muriel E. Swijghuisen:

“Firstly, based on current medically-derived, Western research evidence, I am not convinced music is capable of physically curing ill-health or disease. I do believe, however, that music can lighten the load of the suffering, calm those in pain and in distress, communicate information and concepts of health and wellbeing, and promote these ideas in culturally appropriate ways to those listening to or performing or generally experiencing music.” (Reigersberg, 2017, p. 134)

O que não significa, segundo a autora, que a música não apresenta efeito algum no bem-estar dos seus praticantes e ouvintes. Não pretende, com a sua argumentação, negar o potencial impacto da música na qualidade de vida das pessoas. Mas que esta não apresenta, pelo menos em contexto clínico, um impacto semelhante a medicação.

A causa disto poderá também ser uma certa desconexão entre os espaços de ação da MC e a vida quotidiana dos participantes. Segundo Arild Bergh, “attempts to isolate aesthetic experiences and harness their potential for emotional affect without connecting them to the daily life of participants just emphasises their short lived nature, and has little effect.” (Bergh, 2007, p. 146). Na sua supracitada investigação sobre um projeto de MC uma década após o seu término, a autora notou que este aparentou ter pouco impacto, com base na memória dos participantes entrevistados. Bergh reflete que os resultados

¹⁹ Como referido anteriormente, de um modo que se aproxima mais de advocacia do que de reflexão crítica.

positivos relatados nos estudos que conduziu podem ser devidos a uma desconexão correspondente entre as práticas artísticas e os métodos de investigação usados, por um lado, e a vida quotidiana dos participantes, por outro.

Sintetizando, ao contrário do que a literatura aponta, o impacto das PAC e/ou da MC é difícil de medir, especialmente usando métodos investigativos convencionais. No entanto, o discurso do seu impacto positivo é massificado, influenciando o desenvolvimento de políticas culturais e a definição de fontes de financiamento. Parte desta desconexão prende-se pelo facto de os métodos investigativos não serem adequados às práticas de MC, assim como pela inexperiência de alguns facilitadores, que por vezes reforçam discursos anti-intelectuais, com desconfiança dos meios académicos e dos procedimentos de investigação científica. De igual modo, mesmo uma colaboração entre academia e facilitadores se dificulta devido ao facto de estas práticas necessitarem de tempo e dinheiro para serem avaliadas adequadamente, algo escasso tanto nas ciências sociais como nas artes performativas. É importante salientar que uma visão crítica sobre estas práticas tem vindo a crescer, concluindo os autores que estas práticas realmente demonstram impactos positivos, mesmo que reduzidos. No entanto, como sugerido por autores como Mark Rimmer (2018) e Eleonora Belfiore (2007) uma escassez de financiamento parece obrigar os facilitadores a exacerbar potenciais impactos destas práticas, a fim de chamar a atenção de órgãos governamentais financiadores e/ou mecenas.

Contudo, apesar da complexidade em avaliar o impacto deste tipo de prática artística na vida das pessoas, é crucial reconhecer que os princípios fundamentais que a norteiam valorizam as vozes individuais dos participantes e proporcionam espaço para a sua expressão artística e até política (por exemplo, ao criarem performances finais com conteúdo reivindicativo, apresentado perante autoridades políticas locais). O objetivo primordial destes projetos é assegurar que as pessoas tenham a oportunidade de utilizar a arte para atribuir significado às suas vidas e partilhá-lo com outros²⁰. Desta forma, tornam-se protagonistas das suas próprias narrativas, e não meros figurantes nas histórias de terceiros. De certa forma, também poderia ser esse o objetivo do EAE, ou até de qualquer modelo de ensino. No entanto tal não se verifica, como se aprofundará de seguida.

²⁰ Não sendo este objetivo único na MC, claro.

2.2. Ensino Artístico da Música em Portugal

Uma tendência da produção académica atual dedicada à educação concentra-se no papel desta na gestão dos conflitos contemporâneos e na luta contra as injustiças. O ethos partilhado por estes autores é que a neutralidade não é verdadeiramente neutra, defendendo que as escolas devem assumir uma postura ativa na intervenção social e na melhoria das condições de vida não apenas dos seus alunos, mas também das comunidades que as circundam (Asghar, 2013; Delandshere, 2004; Elliott et al., 2016). Enquanto a inércia perante a rápida mudança na sociedade pode ser considerada irresponsável, uma reformulação impetuosa e drástica de modos de atuar pode suscitar preocupações igualmente válidas. Assim, torna-se imperativo avaliar a eficácia de novas práticas que se revelem suficientemente flexíveis para serem rapidamente adotadas e, simultaneamente, eficazes no combate às desigualdades e na promoção do acesso à prática musical. Na minha visão pessoal, a MC demonstra a flexibilidade e adaptabilidade necessárias para, em diálogo com o EAE, perspetivarem abordagens educativas que respondem a algumas destas questões.

No contexto atual, em que o envolvimento social, político e pedagógico da arte na sociedade tem continuamente aumentado, observa-se que as políticas educativas têm privilegiado a transmissão de competências padronizadas aos alunos. Segundo Helene Illeris, "instead of being viewed as valuable because of her unique, innate personality, the student is now considered an empty signifier waiting to be filled with meaning and desires according to the state's shifting economic interests" (Illeris, 2017, p. 2).

Estes autores destacam a importância de questionar e desafiar as abordagens educativas convencionais, especialmente no contexto do EAE. A ideia de que processos orgânicos podem ser promovidos nos domínios do ambiente, da sociabilidade e da cultura oferece um exemplo claro de como a arte pode proporcionar alternativas radicais ao instrumentalismo de políticas neoliberais que tendem a infiltrar os sistemas educativos (Delandshere, 2004; Wong, 2019). Especificando: a arte (e acima de tudo, a arte comunitária) permite refletir sobre a educação focando-se no seu potencial para a interconexão em vez da competição e do crescimento desenfreado. Esta abordagem tem implicações profundas para o EAE, que poderia beneficiar grandemente ao adotar uma perspetiva mais holística e interdisciplinar, reconhecendo e valorizando a riqueza das interações entre arte, sociedade e ambiente (Regelski, 2007).

Se algumas das críticas levantadas contra o Ensino Artístico em Portugal são a sua desconexão com o atual panorama da prática artística (dos Santos, 2013), com os desejos dos alunos (H. Rodrigues & Rodrigues, 2006), ou com as noções vigentes do que são bons métodos educativos (Mota, 2014), torna-se premente refletir de que forma estes efeitos poderão ser contrariados. Para tal, isso pode implicar um repensar do sistema desde a sua forma base. Ou, como apontam Darren O'Byrne e Christopher Bond, “existing systems produce existing results. If something different is required, the system must be changed” (O'Byrne & Bond, 2014, p. 575).

Dada a historicidade dos conservatórios e escolas de música como instituições de ensino superior ou profissionalizante (tanto em Portugal como no resto da Europa), estes acarretam e perpetuam alguns dos problemas que também se aplicam a universidades ou outras instituições académicas (Regelski, 2007). Problemas esses que cada vez se tornam mais anacrónicos, presos a um passado elitista e fechado (Brito & Vieira, 2017). Por outro lado, também revelam sofrer influências e pressões neoliberais na apresentação de “produtos” da aprendizagem que não sejam a arte por si mesma, mas uma forma de arte mensurável e comparável, quantificável e numerável (O'Byrne & Bond, 2014).

Estas pressões efetivam-se na progressiva instituição de ideologias de mercantilização no ensino superior, bem como na adoção de modelos de gestão universitária de modo empresarial, e indicadores de desempenho focados nos “produtos” da aprendizagem. Este contexto conduziu à desprofissionalização da prática académica e orientou o desenvolvimento curricular para alimentar necessidades de mercado. Mesmo nas políticas culturais dos países da UE, esta mesma tendência é evidente, como apontado por José Luis Aróstegui:

The criticisms levelled at education to boost the knowledge economy are in fact directed at the application of neoliberal principles to education, that is: at conceiving results exclusively in economic terms; at considering education as another service; at attacking public education and promoting private education; at a deterministic model of evaluation; at ignoring the context; at the application of a linear theory-praxis logic; at a competency model that focuses exclusively on short-term labour training; and, furthermore, at disregarding all humanist training that fosters critical thinking, as well as the inescapable compensatory function of inequalities in public education. (Aróstegui, 2020a, p. 8)

Esta abordagem ao ensino e à cultura, ao ser mercantilizada, foca a capacitação a curto prazo dos alunos para atender às exigências do mercado, entrando em conflito com as ideias apresentadas na literatura sobre o futuro desejável do ensino artístico, focado na qualidade dos processos, na capacitação dos alunos para interagirem com várias formas e saberes musicais, no desenvolvimento de ferramentas de pensamento crítico e criativo (Kratus, 1990; Lonie & Dickens, 2016; Regelski, 2007; Tervaniemi et al., 2018). Vários autores destacam a necessidade de uma abordagem mais personalizada do ensino da música, adaptada tanto às necessidades quanto aos desejos dos alunos. Uma prática menos centrada na produção de produtos finais, mas sim na qualidade dos processos de aprendizagem (Lonie & Dickens, 2016; McPhail, 2016; Tervaniemi et al., 2018).

Estes dois paradigmas sobre o ensino entram em conflito em pontos cruciais. Enquanto o modelo que coloca o aluno e os processos em destaque enfatiza o valor intrínseco do conhecimento artístico e do pensamento criativo, o modelo "instrumentalizador" prioriza os indicadores de desempenho, a empregabilidade e o desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado de trabalho (Goble, 2021). O EAE em Portugal encontra-se em um ponto intermediário entre o peso de sua história (Iria, 2011) e uma indefinição, bem como uma liberdade em relação ao seu futuro (D. Fernandes et al., 2014), às vezes não plenamente explorada.

Portanto, a sala de aula de música deve ser perspetivada como um ambiente para a criação, apreciação e exploração do conhecimento musical, onde a experimentação supera a simples preparação para futuras carreiras profissionais. Este confronto de paradigmas no EAE torna-se uma questão fundamental em termos dos objetivos e valores deste modelo educativo, especialmente encarando as exigências do mercado de trabalho contemporâneo, e como estas afetam a necessidade de preservar a integridade artística e criativa dos alunos.

2.2.1. Ensino da Música no Ensino Regular

O Ensino da Música no Ensino Regular, na sua configuração atual demonstra uma série de problemas, identificados em diversas publicações como revistas (Brito & Vieira, 2017; Mota, 2014; Pacheco & Vieira, 2016; Vieira, 2014), teses (dos Santos, 2013; Gomes, 2000; Iria, 2011) ou relatórios (D. Fernandes et al., 2007, 2014). Algo que diversos destes autores apontam é que, embora seja reconhecido o valor das artes no ensino e no desenvolvimento das crianças, a música apenas faz parte do currículo até ao

sexto ano de escolaridade. Mesmo assim, esta disciplina é lecionada por professores especializados apenas no 5º e 6º anos.

No primeiro ciclo do ensino básico, o ensino da música tem de ser assegurado a) pelos professores do ensino regular, que têm de interligar esse conhecimento com o resto da matéria que já lecionam, muitas vezes estando pouco ou nada preparados para tal; ou b) por professores do que se denomina Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estes professores podem ser ou subcontratados através de empresas promotoras deste modelo de ensino, ou diretamente contratados pelas instituições públicas de ensino (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto do Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 664). Sendo estas AECs de caráter facultativo, nem todas as escolas têm acesso a esta hipótese de ensino da música. De igual modo, o processo de contratação de professores para AECs não assegura a total adequação do seu currículo ao trabalho com crianças.

Como consequência, a música, uma parte integrante do currículo obrigatório, designada como Aprendizagem Essencial (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação, 2018), acaba por não ser tutelada diretamente pelo Governo, mas sim de modo indireto através de empresas em regime de subcontratação. Como aponta Graça Mota:

“Os professores generalistas têm todas as matérias curriculares a seu cargo, incluindo a música. Contudo, a sua própria formação inicial em Educação Musical é demasiado precária para que possam adequadamente preencher também a função de abordar a música em paridade com as outras matérias curriculares. Assim, o desenvolvimento musical das crianças neste nível é praticamente deixado ao acaso ou ao interesse particular dos encarregados de educação, de professores empenhados ou da própria comunidade” (Mota, 2014, p. 45)

Observa-se que o percurso da educação obrigatória em Portugal, estendendo-se até ao 12º ano, proporciona regularmente a aprendizagem musical apenas até ao 6º ano. No entanto, do 1º ao 4º ano, esse ensino é pouco tutelado, irregular e sujeito a provas de aferição que quantificam de forma homogénea aprendizagens que há décadas se reconhece serem individuais, subjetivas e desenvolvidas em ritmos distintos, em contextos que nem sempre respeitam a validade ecológica da avaliação. Neste sentido, as aprendizagens musicais são reduzidas a um conjunto de habilidades que são medidas e comparadas entre alunos com diferentes experiências musicais fora do ambiente escolar.

É importante salientar que esta lacuna no ensino da música durante os anos iniciais da educação obrigatória pode ter um impacto significativo no desenvolvimento musical dos alunos, limitando o seu acesso à arte e à expressão criativa (Young, 2016). Além disso, a ênfase na quantificação das habilidades musicais pode negligenciar a importância de desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa da música, bem como habilidades de apreciação estética e expressão pessoal que estão para lá de práticas demonstráveis em contextos avaliativos (Ferm Almqvist et al., 2017).

Por outro lado, o EAE, enquanto possível complemento a esse modo de aprendizagem musical, apresenta lacunas na sua distribuição geográfica, acessibilidade financeira e modelo de ensino que nem sempre conseguem preencher as deficiências do ensino musical no Ensino Regular, algo que será aprofundado na secção seguinte.

2.2.2. Ensino Artístico Especializado

A cada ano que passa torna-se mais difícil de enquadrar o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico realizado em 2007 (D. Fernandes et al., 2007) com a realidade atual. Fora reflexões encontradas em dissertações de mestrado de diversas Universidades (Gomes, 2000; Iria, 2011), assim como artigos em revistas nacionais (Pacheco & Vieira, 2016) torna-se impossível ter uma noção generalizada e aprofundada do estado atual do EAE em Portugal. A ausência deste tipo de informação é preocupante em alguns pontos: em primeiro lugar, estes dados com 17 anos de idade à altura da escrita deste documento apresentavam tendências assustadoras e dramáticas no que tocava à taxa de abandono de alunos entre o 5º e 6º graus do EAE. De igual modo, revelam uma falta de cobertura territorial destas escolas, sendo a maioria dos alunos abrangido por instituições do ensino privado e cooperativo. Na altura, os autores alertavam para o papel que estas instituições tinham em, no fundo, colmatar a lacuna que existia de educação musical no ensino regular e público.

A ausência de quaisquer relatórios torna-se polémica quando consideramos as alterações dramáticas que se deram no paradigma do EAE desde 2015, ano final do financiamento de várias escolas do ensino privado pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) (Carriço, 2015). Este modelo de financiamento começou em 2010/2011 e estima-se que cerca de 85% do financiamento dos conservatórios e academias viria deste dinheiro, no ano em que finalizou (D. Fernandes et al., 2014). Até aí, estas escolas eram financiadas através de verbas do Ministério da Educação. No entanto, com a transição para o POPH, as escolas viram o seu financiamento a ser reduzido drasticamente (Carriço,

2015), o que implicou necessariamente uma redução do acesso de alunos mais carenciados a este tipo de prática artística. Por sua vez, a transição do POPH para os contratos patrocínio em 2014/2015 não foi efetuada de forma suave, levando várias escolas a despedir professores por falta de financiamento para o número de alunos que tinham (Cordeiro, 2015). Embora seja difícil averiguar o número exato de escolas do EAE que funcionavam nessa época, estima-se que até 2014 existiam 111 estabelecimentos do Ensino Privado e Cooperativo, face a 6 escolas do ensino público (2 destas na Área Metropolitana de Lisboa) (D. Fernandes et al., 2014).

Ou seja, algo que já tinha sido apontado no relatório (D. Fernandes et al., 2007), que era a disparidade de preços que os alunos pagariam fossem do regime articulado ou supletivo, ou até curso livre, adensou-se, já que menos alunos se encontram atualmente abrangidos pelo regime articulado²¹. Um sistema de ensino já de si à partida algo elitista (Brito & Vieira, 2017), redobra as suas tendências negativas, proporcionando ainda mais dificuldades de acesso ao EAE a todos os alunos.

Uma resposta da Direcção Geral de Educação e da ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) sobre a existência deste tipo de estudos confirma que “não foi realizado relatório ou documento semelhante respeitante ao Ensino Artístico posterior ao ano de 2007” (E. Fragoso, comunicação pessoal, 10 de Janeiro, 2024). Ou seja, um modelo de ensino que abrange cerca de 6500 alunos todos os anos não é avaliado há 17. Não há estudos de eficácia, permanência de estudantes, impacto do final do financiamento. Desses 6548 alunos, apenas 102 são do secundário supletivo (Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2020, 2021, 2022)²². Isto pode indicar 2 coisas: 1) uma grande queda no número de alunos entre o ensino básico e o secundário, provavelmente sinal do facto de esta ter de ser uma escolha ativa na qual a maioria dos alunos envereda por vertentes do ensino regular; 2) o facto dos custos do ensino secundário supletivo serem impeditivos para qualquer continuidade do ensino para alunos que não tenham hipóteses de o pagar.

²¹ Para uma reflexão sobre essa disparidade no contexto contemporâneo, cf. **Tabela 3**.

²² Dados dos contratos de patrocínio que foram celebrados em entre 2020 e 2022.

Tabela 2

Número de Escolas do EAE com Contratos Patrocínio e alunos por região de Portugal

Região	Nº de Escolas com Contratos Patrocínio	Nº de Alunos (todos os regimes)
Norte	54	3215
Lisboa e Vale do Tejo	30	1844
Centro	24	1000
Alentejo	6	289
Algarve	8	200

Nota. Dados retirados dos resultados dos contratos de patrocínio de 2020/2026 e 2022/2028, assim como da plataforma GesEdu (Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares, 2020, 2021, 2022; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP, 2024).

O EAE em Portugal vê-se afetado por uma convergência de fatores e pressões que, na sua totalidade, tornam o acesso ao mesmo desigual. No que toca à sua distribuição geográfica em 2024 (Tabela 2), das 10 escolas artísticas de música do Ensino Público, 3 são nas regiões autónomas (Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira²³; Conservatório Regional de Ponta Delgada; Escola Básica e Secundária Tomás de Borba²⁴), 2 em Lisboa (Conservatório Nacional; Instituto Gregoriano), 2 no Centro (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro; Conservatório de Música de Coimbra), 2 no Norte (Conservatório de Música do Porto; Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga), 0 no Alentejo e 1 no Algarve (Conservatório de Música de Loulé). Esta distribuição que parece favorecer uma maior oferta no Norte, Centro e Lisboa, com enfoque nas zonas litorais, repete-se quando olhamos para os valores das escolas do Ensino Privado e Cooperativo. Aí, das 122 escolas do Ensino Privado e Cooperativo com Contrato Patrocínio, temos 30 em Lisboa, 24 no Centro, 54 no Norte, 6 no Alentejo e 8 no Algarve (Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP, 2024). A

²³ Esta escola conta com 13 polos e núcleos por toda a ilha.

²⁴ A qual já foi chamada “Conservatório Regional de Angra do Heroísmo”

irregularidade da oferta quando comparada com a sua distribuição geográfica parece acompanhar tendências populacionais sem, no entanto, se revelar uma oferta suficiente (D. Fernandes et al., 2014).

Por questões políticas e económicas, o EAE viu uma série de reestruturações desde a instauração da sua configuração mais familiar em 1984 (Vieira, 2014). Estas reestruturações afetaram sobretudo o financiamento das escolas do Ensino Privado e Cooperativo, que colmatam a lacuna de oferta pública do ensino da música, mesmo quando tendo em conta as disciplinas de Música e Educação Musical no Ensino Básico (Mota, 2014). Esse financiamento veio a encontrar-se, pendularmente, entre ser quase completamente assegurado pelo Ministério da Educação, até ser cofinanciado por este e fundos europeus. A certa altura, o financiamento destas escolas dividia-se em 85% por fundos europeus e 15% do Estado (D. Fernandes et al., 2014). Com o final deste programa de apoio, o Governo transitou o processo de financiamento destas instituições de ensino para contratos patrocínio com valores de apoio por aluno tabelados. Algumas escolas ficaram favorecidas na transição, embora muitas outras tenham visto o seu financiamento descer drasticamente ainda no decorrer de um ano letivo. Em muitos casos, não foi assegurada a continuidade do financiamento dos alunos, com cerca de 7000 a perder esse apoio (Carriço, 2015).

A configuração atual de financiamento é impeditiva a famílias carenciadas caso o aluno não se encontre no regime articulado ou integrado. Usando valores da Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, um aluno que deseje seguir o ensino secundário na via de música e que seja comparticipado no regime articulado, “custa” 5440€ ao estado Português. O mesmo aluno, em regime supletivo, “custa” 1700€ (Tabela 3). Em vários casos, os alunos podem não ser comparticipados, sendo os custos inerentes à sua frequência pagos em parte igual pela escola e famílias²⁵. Em muitos casos, o custo deste aluno ao Estado neste regime de ensino vacilará entre 300 a 750€ mensais (Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, 2015).

²⁵ Por outras palavras, no caso do regime articulado seriam 5400€/9 meses letivos/2 (50% escola, 50% família), o que equivale a 300€ a ser pagos pela família, por mês.

Tabela 3

Custo para o Estado por aluno em cada regime do EAE

Curso e regime	Custo/aluno (ano)
Iniciação	350,00 €
Curso Básico de Música em regime integrado	5 400,00 €
Curso Básico de Música em regime articulado	2 600,00 €
Curso Básico de Música em regime supletivo	1 200,00 €
Curso Secundário de Música em regime articulado	5 440,00 €
Curso Secundário de Música em regime supletivo	1 700,00 €

Nota. Dados retirados da Portaria n.o 224-A/2015, de 29 de julho dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, 2015, sendo portanto difícil averiguar se se mantêm iguais em 2024.

Os mesmos autores que efetuaram o estudo de 2007 publicaram em 2014 uma análise que revela a marginalidade que o EAE parece puxar a si no que toca ao seu enquadramento no quadro do ensino em Portugal. Os autores sugerem que as escolas do EAE defendem a autonomia pedagógica como essencial ao desenvolvimento de métodos de ensino adequados à prática artística, embora este conhecimento pouco tenha de empírico ou estudado (D. Fernandes et al., 2014). Deve-se sobretudo à replicação de estruturas arcaicas e históricas com tendências elitistas que colocam a prática artística, e sobretudo musical, num plano separado da vivência comum das crianças, exigindo então um espaço de ação que não poderia ser enquadrado no contexto do ensino regular (dos Santos, 2013).

Esta visão não corresponde à realidade em vários aspectos. Em primeiro lugar, a autonomia pedagógica defendida por estas escolas raramente é colocada em prática a fim de desmantelar preconceitos e práticas anacrónicas dentro de uma sala de aula (Carvalho

& Ruiz, 2022). Como apontam os autores do supracitado relatório de 2007, “mais do que em qualquer outro sector da educação, aqui o passado pesa demasiado sobre o presente e tem amiúde obstaculizado as tentativas reformadoras” (D. Fernandes et al., 2014, p. 1).

Por outro lado, a não integração deste tipo de ensino no regime regular leva a uma maior inércia quando é necessário adaptar-se a novas políticas educativas (Mason, 2016). A tutela, então, pouca influência tem sobre este tipo de ensino, além de o financiar, como revelado pela inexistência de estudos de eficácia ou de avaliação de práticas destas escolas desde 2007 (Brito & Vieira, 2017). Os mesmos investigadores que redigiram o relatório de 2007 complementaram o mesmo com um documento editado em 2014 (D. Fernandes et al., 2014), apontando para a necessidade de uma reestruturação profunda deste tipo de ensino, algo que ainda estará para acontecer. Segundo estes autores:

“O ensino artístico especializado, muito particularmente no que se refere à música e à dança, foi sempre tratado de uma forma excepcional, casuística, permanecendo pouco ou nada integrado no sistema educativo português, sem missão e propósitos claramente definidos. Esta situação marginal – contrariamente às artes visuais que sempre cresceram em ligação com os outros ramos de ensino – teve sérias implicações no desenvolvimento dos conservatórios públicos e, consequentemente, no acesso ao ensino da música e da dança por parte das crianças e dos jovens.” (D. Fernandes et al., 2014, p. 31)

A ideia de que o EAE deve ter um percurso curricular paralelo, mas separado do ensino regular é amplamente aceite. No entanto, a existência de uma separação entre este tipo de ensino e o ensino genérico destinado à população escolar não tem sido questionada. Esta divisão é considerada intrínseca ao sistema educativo, e à aprendizagem das artes performativas. As raízes desta ideia são profundas, baseadas em preconceitos históricos do excepcionalismo das artes, não surgindo na investigação sobre o EAE uma alternativa robusta que contestasse a ideia dos alunos frequentarem dois sistemas distintos (Pacheco & Vieira, 2016). Além disso, falta uma estrutura de discurso que sustente a hipótese de que as aptidões artísticas podem ser desenvolvidas a partir de fatores ambientais, familiares ou escolares. Dito pelos autores do supracitado estudo, “o debate pedagógico que, sobretudo ao longo do século XX, acompanhou o ensino das artes, mostra com enorme clareza como os discursos se foram acometendo a ilusões românticas, profundamente elitistas, e nunca justificadas em investigação original” (D. Fernandes et al., 2014, p. 1).

Em síntese, o EAE emerge como um modelo educativo com o potencial de se ajustar a uma sociedade em constante mutação, sendo flexível o suficiente para incorporar novas metodologias, graças à autonomia pedagógica de que os conservatórios beneficiam. Além disso, a ausência de avaliações nacionais na maioria das disciplinas do EAE facilita a redefinição do seu currículo. No entanto, ao mesmo tempo, encontra-se permeado por metodologias arcaicas que o mantêm ligado a um passado anacrónico, o que impacta a sua relevância para a sociedade em geral e para a vivência dos alunos em particular. Esta dualidade entre adaptabilidade e conservadorismo ideológico torna-se um desafio a ser enfrentado pelo EAE, que *in extremis* poderá colocar em causa a sua própria sobrevivência.

2.2.2.1. Pertinência do EAE

Uma das grandes questões que emergem ao examinar holisticamente o EAE é: qual é o seu propósito? É uma consequência desta indagação: este propósito está alinhado com o mundo em que vivemos? Estas questões não surgem do nada, nem são apenas relevantes para o contexto português. São, de facto, questionamentos comuns na elaboração de sistemas educativos (Michel, 2016; Stovall, 2018). A responsabilidade de guiar adequadamente a aprendizagem de crianças e jovens exige este tipo de reflexão. Contudo, o EAE, e em particular o ensino da música, são especialmente vulneráveis a este tipo de questões. Os diferentes autores que fizeram uma reflexão crítica sobre esta modalidade de ensino (Brito & Vieira, 2017; Gomes, 2000; Mota, 2014) apontam com frequência o uso de abordagens obsoletas, livros técnicos e repertórios que não sofrem atualizações há décadas, uma homogeneização de expetativas por grau de ensino desligada da heterogeneidade de capacidades dos alunos, para citar alguns exemplos. Este desfasamento entre o conhecimento sobre boas práticas de ensino e a sua aplicação nos sistemas educativos é algo estudado por autores como Alain Michel, que reflete:

“Even though knowledge (academic research or more empirical studies about good practices (what works?) has played an increasing role in education policy in the last decade, there is still a large gap between the state of knowledge and its use for governance” (Michel, 2016, p. 518)

Uma questão que pode surgir, então, na reflexão sobre os potenciais impactos negativos de um sistema de ensino desatualizado, é se a sua atualização deve ser radical,

consistindo na remoção do sistema antigo e na construção de um novo no seu lugar. Uma versão extrema deste discurso sintetiza-se no que é denominado “abolicionismo das escolas”, em paralelo ao movimento abolicionista das prisões (Stovall, 2018). As características deste paradigma defendem que o sistema não tem salvação possível na sua configuração atual, sendo que uma tentativa de alteração gradual é, de certa forma, compactuar com as deficiências do sistema.

A postura oposta à anterior é a que defende que a mudança deve ser efetivada gradualmente e de dentro do próprio sistema. Nesta segunda abordagem, aqueles que buscam a mudança procuram criar um momento transitório entre o presente indesejável e o futuro ideal, no qual o espaço liminar que os separa seja benéfico para as crianças que o atravessam (Mason, 2016).

Embora esteja além do âmbito desta tese abordar e responder definitivamente a esta questão, a postura adotada por mim tanto na reflexão e delineamento deste projeto, como enquanto professor do EAE, é a seguinte: na impossibilidade de reconstruir rapidamente o sistema no formato ideal, alinhado com a literatura educacional vigente, a mudança deve ser implementada a partir de dentro do próprio sistema. Esta mudança deve ser dialógica, contextualizada em cada escola e com cada aluno/turma. Com a persistência crescente de pedagogos que buscam implementar estas boas práticas, pode-se eventualmente alcançar um efeito de bola de neve, levando o sistema a transitar para um formato mais benéfico para todos os envolvidos. Reconheço o idealismo inerente a esta abordagem, mas também reconheço o potencial das ideias positivas para efetivar mudanças de perspectiva naqueles que nos rodeiam.

2.3. A Música na Comunidade e o Ensino Artístico

“To engage in genuinely musical actions, and to engage in teaching actions whose intent is genuinely educational, is not to perform a mechanical feat, however skilfully; nor is it to transmit neutrally information about music (nor indeed, to develop ‘appreciation’ for music) however successfully. It is, rather, to deploy and nurture human agency within a mode of being that is inherently unpredictable” (Bowman, 2009, p. 112)

Ao que no início poderão parecer práticas separadas, tanto a MC, a Musicoterapia e o EAE partilham objetivos semelhantes. Repare-se que as 3 áreas envolvem a tentativa de efetivar mudanças positivas na qualidade de vida dos participantes. No entanto, as

fronteiras entre estas 3 abordagens são por vezes difíceis de definir (Figura 1). Excluindo por momentos a Musicoterapia da equação, foquemo-nos nas potenciais intersecções entre a MC e o Ensino Artístico.

Figura 1

Continuum entre Musicoterapia, Música na Comunidade e Ensino da Música



Tanto a MC como o EAE focam o processo de “musicar”. De igual modo, ambas as práticas têm sido progressivamente influenciadas por um maior foco nos resultados mensuráveis e em produtos tangíveis. Estas visões, em específico no contexto europeu, são em parte efeitos da aplicação de políticas neoliberais no setor educativo (Aróstegui, 2020b; Goble, 2021). As características destas políticas no contexto da educação musical europeia foram sumarizadas por José Luis Aróstegui:

The criticisms levelled at education to boost the knowledge economy are in fact directed at the application of neoliberal principles to education, that is: at conceiving results exclusively in economic terms; at considering education as another service; at attacking public education and promoting private education; at a deterministic model of evaluation; at ignoring the context; at the application of a linear theory-praxis logic; at a competency model that focuses exclusively on short-term labour training; and, furthermore, at disregarding all

humanist training that fosters critical thinking, as well as the inescapable compensatory function of inequalities in public education. (Aróstegui, 2020b, p. 49)

Por outras palavras, é um modo de pensar a educação que se foca na excelência e competitividade, e de que forma estas forças podem ser exercidas nos alunos a fim de obter resultados úteis para o mercado de trabalho. Para contrariar estas pressões, tanto a MC quanto o EAE beneficiam profundamente de um modo de trabalho que seja baseado na metodologia de investigação-ação, onde cada sessão de trabalho é reavaliada e aprimorada num processo iterativo e contínuo. De maneira semelhante, podemos identificar na escola um desejo fundamental de capacitar as crianças para se integrarem na sociedade, um objetivo que também ecoa no desejo dos artistas comunitários de fortalecerem a conexão dos participantes com a comunidade onde estão inseridos.

A MC, com o seu foco em potenciar contacto entre diferentes grupos demográficos (de idades, classes sociais ou etnias diferentes), pode-se revelar o meio ideal para propiciar um espaço de diálogo e confronto de ideias que podem desconstruir preconceitos, “trazendo” à sala de aula questões que, por norma, não são consideradas (Goble, 2021; Regelski, 2007; Tervaniemi et al., 2018). De modo complementar, enquanto a MC pode beneficiar das práticas de investigação mais familiares a contextos educativos, também o EAE pode beneficiar de práticas artísticas mais baseadas na improvisação, comuns na MC, e em modos de fazer música flexíveis e adaptáveis a diferentes capacidades e contextos. Focando a teoria de construtivismo social de Lev Vigotsky, podemos perceber que um dos métodos mais comuns e profícios de aprendizagem é em contexto social, na interação entre diferentes pessoas com diferentes níveis de literacia acerca de um determinado tema (Adams, 2006). Tais características são precisamente os aspectos focados por investigadores que focam o uso de improvisação no ensino da música (Higgins & Mantie, 2013).

Como catalisadora da coesão social e da formação de identidades, a música compartilhada entre pares é uma das ferramentas mais comuns (Lamont & Hargreaves, 2019). No entanto, o repertório musical comum nos conservatórios e escolas de música está distante desse tipo de interação, afastado dos modos de fazer e consumir música partilhados entre crianças e/ou adolescentes (Isbell & Stanley, 2018; Partti, 2012). Assim, as crianças muitas vezes tornam-se “poliglotas” musicais, movendo-se entre diferentes universos de significação musical, desde os que lhes são transmitidos na escola até os que

consumem em privado. No entanto, a oportunidade de partilhar esses conhecimentos musicais individuais é muitas vezes limitada no contexto escolar.

No entanto, já está documentado o efeito positivo desta partilha musical, principalmente quando inclui material que faz parte dos gostos e práticas comuns das crianças. Note-se que esta formulação não implica uma aproximação única dos gostos das crianças/alunos. A escola também tem como papel confrontar os alunos com realidades que lhes são desconhecidas e distantes. Na verdade, o desejável é o equilíbrio entre a valorização e aproximação do que é o imaginário musical dos alunos, enquanto este também é estimulado com o confronto com outras formas e saberes musicais. Como afirmam Daniel Isbell e Ann Marie Stanley:

“Regular opportunities to apply themselves, share musical ideas, and get feedback from audiences – sometimes even in unfamiliar, potentially daunting settings – contribute to their [the students] increased skill, confidence, motivation, and ability to thoughtfully reflect upon themselves and their development as a young musician.” (Isbell & Stanley, 2018, p. 155)

As práticas de MC, nas suas metodologias comuns, possibilitam aos jovens músicos explorarem esta capacidade dialógica, muitas vezes subaproveitada em contextos de educação formal. Em ambientes de PAC e MC, a flexibilidade de linguagens musicais é intrínseca ao desenvolvimento de projetos adaptados a comunidades heterogéneas. Por outro lado, o foco final do EAE, como evidenciado pelos exames de admissão em escolas superiores de música, privilegia os músicos que são capazes de reproduzir e interpretar músicas escritas por outros, que aperfeiçoam performances de peças individuais de um repertório específico. Nestas situações de prática musical, a capacidade de "mudar de código" (Isbell & Stanley, 2018) não é recompensada. Em vez disso, a habilidade de inserção e replicação de códigos formais é o que é procurado. E, embora sendo esta uma competência útil, deveria ser considerada como apenas uma de várias ferramentas acessíveis aos alunos, capacitando-os também para se inserirem numa maior diversidade de linguagens e modos de musicar.

Não obstante, é comum encontrar nestas instituições de ensino discursos que parecem privilegiar o contacto com comunidades, discursos esses, como já explorado, atraentes por questões políticas e estratégicas. No entanto, como aponta Wayne Bowman, estes discursos “can also be deeply deceptive” (Bowman, 2009, p. 109). O próprio autor aprofunda o porquê desta linguagem ser enganadora, refletindo que este tipo de discurso

é reducionista, simplificando estruturas e processos complexos, ignorando a dificuldade de pegar em práticas de um contexto e replicá-las noutro completamente distinto. Também acusa este tipo de discursos de ignorarem que as escolas também são comunidades:

“As if schools were not themselves communities of particular kinds; as if the concerns of schools and those of ‘the community’ were isolated entities that we need only connect with the right bridge or partnership to transform music education into a thriving, vital process; as if freeing music education from its existing institutional boundaries might somehow assure for existing practices the success and recognition of which they are undeservedly deprived.” (Bowman, 2009, p. 110)

Desta forma, enquanto a investigação sobre métodos de ensino corre o risco de instrumentalizar boas práticas divorciadas dos seus contextos originais, as metodologias dos projetos de MC também podem reivindicar um impacto positivo nas escolas que não conseguem provar, ou até utilizar o seu contacto com estruturas de ensino para obter alguma credibilidade. No entanto, o diálogo entre estas duas formas de prática musical, tendo em conta os seus pontos em comum, pode ser benéfico para ambas. O conhecimento que partilham, o saber musical que transcende os conhecimentos empíricos mensuráveis, é de extrema importância para nutrir. Este conhecimento, que surge no processo de trabalho daqueles que se envolvem de forma responsável, responsiva e interativa em práticas humanas é crucial, mas difere em natureza do conhecimento factual e técnico frequentemente confundido como o único verdadeiro conhecimento (Wong, 2019).

2.4. Música com Pessoas com Deficiência

Este capítulo destina-se a fornecer um contexto mais aprofundado sobre a prática de MC com pessoas com deficiência. A escolha de focar esta questão específica decorre não só da comunidade abrangida pelo projeto artístico desenvolvido nesta investigação ser um conjunto de pessoas com deficiência, mas também de outras experiências minhas prévias em projetos comunitários. Nestes contextos procurei regularmente o desenvolvimento de instrumentos adaptados e metodologias sensíveis às necessidades diversificadas destas comunidades. E, como refletido anteriormente nesta tese, a flexibilidade do facilitador para acomodar diferentes capacidades e corpos é uma característica intrínseca à essência da MC.

2.4.1. Música para e com Pessoas com Deficiência

Como afirma Blake Howe num capítulo intitulado *Disabling music performance*, “just as architectural features of society have the potential to exclude and stigmatize bodily difference, so too do the conventions of music performance frame certain actions, behaviors, and appearances as disabling” (Howe, 2016, p. 191). Passeios esburacados ou estreitos podem negar o movimento de alguns corpos. Da mesma forma, certas convenções da performance musical têm o poder de excluir. O cânone e a tradição da performance musical implicam uma forma corporal específica do intérprete (a maneira como se usa um arco de violino, a maneira como se toca num piano). Desta forma, esses requisitos excluem inherentemente corpos diversos, se não forem adequadamente adaptados. Além disso, a participação em conjuntos musicais pode negar ou minimizar a eficácia das adaptações feitas para um único intérprete. “To participate in an ensemble, to participate in a conformational musical tradition, the excluded performer must silence disability.” (Howe, 2016, p. 201).

No entanto, com adaptações suficientes, estas barreiras podem ser neutralizadas ou revertidas. Uma destas adaptações pode ser a performance sem partitura. Em tais casos, os intérpretes têm a opção de moldar livremente a sua performance em torno das características específicas dos seus corpos. O mesmo pode ser dito ao utilizar instrumentos adaptados, impondo a forma do corpo do intérprete sobre o instrumento, e não o contrário. Existem desafios claros ao trabalhar com pessoas com deficiências. Nem sempre a diversidade funcional é visual ou perceptível:

“Through their cultural mediation, disabilities can be visible or invisible in different contexts: for example, a motionless body conceals a mobility impairment, whereas a moving body might reveal one” (Howe et al., 2016, p. 192)

Muitas das representações de diversidade funcional não são imediatamente evidentes, e parte da inclusão destas pessoas em qualquer grupo ou trabalho artístico envolverão decisões individuais do participante em esconder ou revelar estas características do seu corpo. Na base do trabalho com qualquer grupo de pessoas, deve-se tomar atenção ao que se pede, e às ferramentas que se oferecem para a expressão individual de cada um, a fim de facilitar estes processos. Neste ponto, a filosofia base da MC é útil, ao perspetivar este método como o procedimento inicial de qualquer intervenção.

Vários autores têm estudado como a reflexão crítica é uma ferramenta valiosa em investigações que envolvam comunidades desfavorecidas (Dalton & McVilly, 2004), ao mesmo tempo que alertam os investigadores para os perigos de subestimar as capacidades das pessoas devido à sua diversidade funcional. No caso do trabalho com crianças, esse ato é chamado de "adultismo", e é "the attitude that young people have little or nothing of value to offer to older adults, who then act on behalf of young people or disregard them" (Delman, 2012, p. 232). O mesmo pode (infelizmente, regularmente) acontecer no trabalho com pessoas com deficiência. Como tal, estas considerações podem levar os investigadores a serem excessivamente protetores das comunidades que estudam. Diana Gustafson e Fern Brunger alertam que:

Attempts by the authors of ethics guidelines to address the potential for harm and abuse of power imbalances in research has inadvertently re-entrenched conceptualizations of some populations as vulnerable, disadvantaged, and in need of protection rather than as potential partners in research about their communities. (Gustafson & Brunger, 2014, p. 1000)

Uma ferramenta comum no trabalho com este tipo de comunidades é o uso do corpo e da voz em contexto de improvisação. Da mesma forma que diferentes vozes podem contribuir para o mesmo coro, diferentes corpos também o fazem. Desta forma, a improvisação abre caminho para a fusão de diferentes contribuições, permitindo que os participantes exteriorizem a sua própria visão artística, ao mesmo tempo que se conformam aos princípios estéticos pré-estabelecidos, contribuindo também para o fortalecimento das interações sociais dentro do grupo. Citando Lee Higgins e Roger Mantie, "while there is an undeniable skill and musicianship aspect to improvisation, improvising—like all forms of music-making—is a social act" (Higgins & Mantie, 2013, p. 41).

Compreende-se assim que os métodos comuns das práticas de MC – improvisação, instrumentos alternativos/adaptados, uso do corpo e da voz, foco no processo e não no resultado – são os mesmos que norteiam o trabalho musical com pessoas com deficiência.

3. Metodologia, planos e projetos

“User-centered designs, are often positioned at the bottom of the evidence-hierarchy” (DeNora, 2013)

Para atingir os objetivos da investigação, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas. No âmbito das metodologias qualitativas, foram realizadas entrevistas e estudos de caso, enquanto as quantitativas envolveram uma pesquisa nacional sobre projetos de MC, catalogados e inseridos numa base de dados, sobre os quais se fizeram um conjunto de inferências. Esta estratégia permitiu a identificação das características da MC em Portugal, dos artistas envolvidos e das dinâmicas associadas a esta prática, bem como de algumas questões socioculturais e estruturais mais amplas.

Para além das entrevistas e observações mais formais, a pesquisa incorporou interações informais, como chamadas telefónicas, conversas pós-workshop e refeições partilhadas com os participantes de Postais, bem como com os entrevistados. Uma vez que a etnografia valoriza a construção de relações, estas interações revelaram-se significativas, embora não possam ser totalmente reproduzidas em formato escrito. Foram importantes, contudo, no revelar de novas pistas e caminhos de pesquisa.

No âmbito da metodologia qualitativa, optou-se por aplicar um método semelhante à Grounded Theory (Bentley, 2011) para analisar os dados recolhidos. Este método não foi completamente igual a Grounded Theory porque nesta metodologia a fase de revisão da literatura ocorre após, e não antes, à recolha inicial de dados. Os defensores desta metodologia sustentam que as teorias emergentes desta fase devem ser eminentemente baseadas na análise dos dados recolhidos, sem influência da literatura pré-existente.

A Grounded Theory parte da elaboração de teorias que surgem da análise de padrões nos dados. Influenciado por esta abordagem, a análise dos dados qualitativos recolhidos na minha investigação seguiu um processo iterativo de codificação, categorização e identificação de temas emergentes. Esta integração de métodos qualitativos e quantitativos permitiu-me atingir uma compreensão abrangente e aprofundada do fenómeno da MC. Seguiram-se, conforme mencionado anteriormente, alguns dos princípios básicos da Grounded Theory. Estes incluíram a recolha de dados e a sua análise a ocorrerem em paralelo; a dedução dos códigos de análise a partir dos dados

e não das hipóteses iniciais; a utilização de métodos comparativos ao longo de todas as etapas da análise; o desenvolvimento de várias teorias ao longo da investigação, que foram posteriormente analisadas; a criação de categorias, especificando as suas propriedades, relações intrínsecas e possíveis lacunas; a definição da amostra à medida que as teorias foram construídas, e não a partir de uma secção estatisticamente relevante da população (Birks & Mills, 2015).

Assim, a metodologia aplicada incorporou elementos da Grounded Theory, bem como elementos da Investigação-Ação (Reason & Bradbury, 2008). Nesta última metodologia, cada aplicação de um momento de investigação é seguida pela análise dos dados recolhidos até então e do efeito da aplicação, a fim de repensar e melhorar iterativamente o desenho da investigação. Uma das qualidades desta metodologia, e a razão pela qual foi escolhida, foi o facto de permitir uma adaptação fragmentada e contínua das decisões de investigação aos sujeitos da mesma (Heikkinen et al., 2007). No caso, dado que o foco da investigação era o trabalho com pessoas, no seu contexto quotidiano, tornou-se importante manter o método flexível o suficiente para se adaptar aos sujeitos, e não o contrário.

Desta forma, a investigação qualitativa também torna mais fácil manter a validade ecológica, ou seja, tornar o ambiente de investigação o mais próximo possível do contexto de vida dos sujeitos. Não que não possa ser o caso com métodos quantitativos, apenas que as necessidades de controlo de variáveis que estes exigem os tornam mais inflexíveis, ou como apontado por Tia DeNora:

“measurement takes place in a form of situation outside the context of naturally occurring everyday life and is linked to the situation of testing (sometimes literally, sometimes conceptually, a “white room” [lab or clinical/professional setting]).” (DeNora, 2013)

Portanto, um método que permita manter a subjetividade da interpretação do investigador mais próxima da subjetividade dos sujeitos é um método útil na presente investigação. Claro que estas metodologias acabam por tornar-se porosas à parcialidade do investigador. No entanto, como indica também Tia DeNora, “no measurement device is culturally neutral” (Denora, 2013). Acima de tudo, ao investigar os impactos de atividades musicais, deve-se procurar investigar a partir de “dentro”, uma vez que esses processos são efémeros, consagrados no tempo e no contexto. Uma aproximação à resposta ao “como” e ao “porquê” de um projeto de MC deve surgir da observação da

vivência musical *in loco*. Esta vivência, assim como a observação e reflexão sobre a mesma, serão sempre sensíveis ao contexto onde esta ocorre.

Desta forma, procurei adaptar a metodologia de investigação a cada fase do doutoramento, procurando o diálogo entre os diferentes métodos a fim de permitir que o processo de aquisição de dados e reflexão sobre os mesmos fosse iterativo e em constante melhoramento e aprofundamento. Uma metodologia deve adequar-se às perguntas que se tem, não às respostas que se procuram.

3.1. Formato da Tese: as 3 fases

A presente investigação foi desenvolvida em três fases, cada uma influenciando a seguinte. Os dados recolhidos em cada etapa serviram como base para a melhoria metodológica das fases subsequentes.

O principal objetivo deste projeto de investigação foi caracterizar as práticas de MC em Portugal. Para tal, foi necessário efetuar um levantamento destas com o propósito de caracterizá-las. Devido à natureza abstrata dos dados recolhidos, tornou-se imprescindível realizar uma série de entrevistas com a pessoas que, no levantamento realizado, surgiram como tendo tido um papel-chave na dinamização da MC e/ ou na reflexão das PAC em Portugal. Paralelamente à reflexão sobre os projetos presentes na base de dados para identificar tendências, complementada pela análise das entrevistas, foi desenvolvido um projeto artístico implementado no contexto do EAE. Este projeto aplicou uma metodologia e filosofia inspiradas nos princípios da MC, relatando e analisando aspectos relacionados com a sua conceção, realização e potenciais consequências. O objetivo foi investigar como estes projetos podem contribuir para melhorar a qualidade de vida das comunidades envolvidas e proporcionar experiências significativas aos alunos, bem como avaliar a viabilidade da sua aplicação no contexto do EAE.

A análise detalhada das motivações e metodologias que orientaram cada uma destas fases de aplicação será apresentada nas secções **3.2**, **3.3** e **3.4**.

3.2. Recolha de dados em Base de Dados

A primeira fase desta investigação envolveu a recolha de projetos numa base de dados criada por mim. Os parâmetros desta pesquisa, os fatores de exclusão e inclusão e a organização da mesma serão discutidos nesta secção.

A decisão da recolha de projetos numa base de dados surgiu da experiência empírica que, enquanto professor, tive no desenvolvimento destes projetos no Conservatório. Na procura de boas práticas, do melhoramento e otimização do que já fazia, investia bastante tempo na análise de iniciativas similares, incluindo aquelas em que tinha participado. Como explorado anteriormente, a MC é um meio sujeito a muita volatilidade, variação e indefinição. Para tal, dificilmente se encontram modelos de prática que sejam universalizáveis²⁶, sendo mais comum a fundamentação da atividade atual em conhecimentos empíricos e experienciais.

A busca por referências levou-me a ponderar sobre a utilidade de uma base de dados que agregasse informações sobre os projetos existentes. Esta base de dados não só seria útil para descobrir novas abordagens no desenvolvimento de projetos, mas também serviria como uma ferramenta valiosa para compreender o fenómeno à escala nacional. Neste contexto, foi necessário determinar que tipo de informação seria recolhida sobre cada projeto, bem como as possíveis categorizações. Optei por iniciar a recolha do maior número de projetos que fosse logicamente possível, classificá-los e categorizá-los, integrando-os numa base de dados.

O potencial de uma base de dados de projetos, e a razão para o seu desenvolvimento, revela-se na possibilidade de nos aproximarmos de uma visão holística sobre o que é a MC em Portugal. Não é possível obter, em tempo útil, informação sobre efeitos a longo prazo de todos estes projetos. Todavia, podem-se usar as informações mais pragmáticas recolhidas, como duração dos mesmos, locais, tamanho das comunidades, modelos de ação, entre outros, para retirar ilações relativamente o contexto nacional.

3.2.1. Limitações de uma Base de dados

Desde o início, a tarefa de recolha demonstrou ser de uma magnitude considerável. Além disso, exigia uma necessidade premente de delimitação do campo de ação, a fim de evitar consumir todo o tempo de investigação apenas nesta primeira fase. As decisões tomadas para tornar este trabalho produtivo dentro do tempo disponível revelaram algumas limitações dos dados e da forma como podemos interpretá-los. Estas limitações serão detalhadas a seguir.

²⁶ O livro *Community Music: A handbook* (2005) é um dos poucos exemplos, sendo ele mesmo baseado em estudos de caso levados a cabo pelos autores, e pela sua experiência pessoal. Reúne um conjunto de dicas para a elaboração de cada uma das fases de um projeto, sempre originário num projeto diferente.

3.2.1.1. Limitação logística e cronológica

O processo de construção de uma base de dados enfrenta diversas limitações, começando pelas questões logísticas. O trabalho realizado durante esta investigação de doutoramento representou essencialmente a consolidação de uma tipologia preliminar e a recolha dos projetos mais visíveis. A principal limitação quanto ao tamanho da base de dados, no momento da redação deste documento, reside no custo em termos de tempo e esforço necessário para atualizá-la e completá-la.

No entanto, é importante não subestimar o potencial da base de dados atual em fornecer *insights* e conclusões. Estas conclusões devem, contudo, ser sempre interpretadas com cautela, tendo em mente que a base de dados está em constante evolução e aprimoramento, sendo um trabalho em progresso contínuo. Da mesma forma, a recolha de projetos está cronologicamente limitada pela data em que o meu foco se voltou para a escrita da tese. Projetos mais recentes não estão a ser considerados simplesmente porque não tive tempo para os incluir, um facto a ter em conta no momento da análise dos resultados.

3.2.1.2. O viés de visibilidade

Uma parte da prática de MC em Portugal é invisível, algo que será explorado mais à frente neste documento. Fruto desta característica, e evitando tautologias, torna-se evidente que os projetos inseridos nesta base de dados não serão necessariamente uma representação completa da prática, mas sim uma representação do que é visível. Desta forma, e semelhante ao viés de sobrevivência, apelido este efeito de “viés de visibilidade”. Isto porque existe o risco de se considerarem estes projetos como sendo o “estado da arte”, ignorando aqueles que não passaram o crivo da seleção para a base de dados e os que não foram detetados na pesquisa.

Este tópico levanta uma série de questões pertinentes que merecem uma análise aprofundada. Uma questão central diz respeito à tipologia dos projetos presentes na base de dados. É importante reconhecer que os projetos visíveis podem ser aqueles com maior envergadura ou exposição, tornando-se facilmente identificáveis através de pesquisas. No entanto, é possível que existam muitos outros projetos que não possuam o mesmo alcance ou financiamento, tornando a sua existência menos óbvia. Esta discrepância pode criar um viés na base de dados, favorecendo projetos que já são conhecidos e deixando de fora projetos igualmente relevantes, mas menos visíveis.

Uma metodologia de recolha de projetos baseada em relatos orais, em contacto com informantes, poderia revelar mais projetos invisíveis, dinamizados por agentes singulares em contextos mais intimistas e fechados. São menos frequentes, menos detalhados e mais difíceis de corroborar, mas abrem espaço ao contacto com metodologias diferentes da “norma”. Por outro lado, os projetos que deixam “rasto” digital — artigos, vídeos, gravações, cartazes, entradas de blogues — poderão beneficiar aqueles com perspetivas semelhantes sobre o papel da divulgação, favorecendo um “abrir de portas” aos seus processos de criação.

O planeamento da base de dados a ser explorada posteriormente teve em consideração esta falta de neutralidade na visibilidade dos projetos. Portanto, uma visão abrangente dos projetos existentes na base de dados será sempre limitada pela sua própria natureza seletiva.

3.2.1.3. A indefinição semântica

Uma das principais dificuldades ao criar uma base de dados de projetos de MC está na própria definição do que constitui um projeto de MC. Na maioria dos casos, os projetos não se autoidentificam como sendo de MC. Assim, tornou-se essencial estabelecer inicialmente a minha definição pessoal. Esta é uma questão recorrente nesta área, onde frequentemente nos vemos confrontados com a necessidade de definir claramente o que significa MC para nós. Embora seja possível simplificar e adotar uma das definições de Lee Higgins (2012), estas são limitadas e estão estreitamente ligadas ao contexto britânico, pelo que será imprudente aplicá-las de forma indiscriminada a outros países. Em Portugal, as pessoas que se autodenominam facilitadores de MC são geralmente aquelas que estudaram ou tiveram algum contacto com a investigação em MC. Esta falta de definição clara torna a pesquisa consideravelmente mais desafiadora. É necessário explorar diversas abordagens, as quais serão analisadas na secção seguinte.

Para esclarecer o paradigma e abordagem utilizados na procura, identificação e categorização dos projetos, baseei-me na minha própria definição, apresentada no **Capítulo 2.1.3**, e na tipologia que será detalhada no **Capítulo 3.2.3**.

3.2.2. Fontes de procura

A identificação de projetos e recolha de informações foi realizada através de fontes como as seguintes: publicações em redes sociais, notícias em meios de comunicação, publicações em sites institucionais, referências em dissertações de

Mestrado ou teses de Doutoramento, publicações científicas, relatórios de atividades de centros de investigação, conversas informais com praticantes²⁷ e entrevistas a especialistas²⁸. Relativamente a projetos que foram objeto de investigações académicas, refira-se que todos estão inseridos na base de dados, uma vez que são visíveis e com bastante informação disponível. No entanto, nem todos os projetos da base de dados têm publicações associadas. Inicialmente, concentrei-me em projetos que apresentassem as seguintes características específicas:

Terem um período definido de início e fim. Nesta fase, excluí projetos contínuos, como, por exemplo, uma atividade semanal de música num lar de idosos. Embora estas atividades possam enquadrar-se na definição de MC, a inclusão delas resultaria numa quantidade excessiva de dados a processar para um único investigador. No entanto, não excluí projetos que tivessem uma periodicidade específica, como atividades anuais.

Terem algum tipo de afiliação institucional. Dada a natureza da recolha de dados, era mais provável encontrar projetos associados a instituições como Câmaras Municipais, Escolas ou Grupos Artísticos.

Desta forma, a recolha inicial de dados foi também realizada através de contacto direto com várias entidades, incluindo associações artísticas, Escolas de EAE e praticantes individuais de MC. Estes contactos foram estabelecidos tanto por telefone como por email, sendo que, quando possível, contactei pessoalmente com os informantes. Durante estas interações, inquiri sobre projetos passados, presentes ou futuros que correspondessem a um conjunto de características semelhantes às descritas por Lee Higgins (2012) e pela Community Music Activity Commission (2014), dada a minha própria definição ainda não estar estabilizada²⁹.

Ao longo da pesquisa, analisei os projetos encontrados sem excluir nenhum *a priori*, o que significava que eventualmente recolhi informações sobre iniciativas que não cumpriam todas as características mencionadas. Os critérios estabelecidos não foram de exclusão estrita, mas sim uma forma de sintetizar a quantidade inicial de dados a serem

²⁷ Uso a expressão “praticantes” para significar “aqueles que colocam em prática”. Desta forma, evito o uso repetido da expressão “facilitador”, pelas razões apresentadas no **Capítulo 2.1.2**. Considere-se doravante que “praticante” se refere aos artistas/músicos que desenvolvem e lideram este projetos de MC (leia-se, que a colocam em prática).

²⁸ Como será explorado na secção seguinte, estas entrevistas surgiram no decorrer da recolha de projetos e da necessidade que senti em contextualizar melhor os dados recolhidos até então.

²⁹ A iteração foi um processo constante nesta investigação, e a minha definição pessoal de MC começou por se aproximar das linhas apontadas por Lee Higgins, até transitar para a versão final apresentada no **Capítulo 2.1.3**.

analisados. Após esta primeira recolha, abri o foco de pesquisa para poder recolher informações sobre uma maior abrangência de projetos, alicerçado já numa definição pessoal mais sólida da MC, e com o formato da tipologia estabilizado.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma verificação de veracidade, sempre que possível, através de contactos com diversos envolvidos nos projetos e da recolha de documentação como cartazes, folhetos ou relatórios. Este processo de validação foi essencial para garantir a fiabilidade e integridade dos dados recolhidos, e serviu em diversos momentos para a exclusão de projetos da base de dados, por não estarem suficientemente completos ou com informações erradas.

3.2.2.1. Teses

A pesquisa de dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento sobre MC foi efetuada através dos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Neles a pesquisa foi efetuada através de palavras-chave (Música na Comunidade; Música Participativa; Arte Comunitária; Arte Participativa; Arte Colaborativa; Arte Socialmente Engajada; e permutações destes termos), nome de instituições ou projetos (SAMP; ondamarela; CMT; Música nos Hospitais, Orquestra Geração, Curso de Animadores Musicais da Casa da Música; Ópera na Prisão; Sons à Margem; Academia de Produtores Culturais; 23 Milhas; 5^a Punkada; Som. Sim. Zero; Sonópolis; Mãos que Cantam; assim como os restantes projetos incluídos na base de dados), cursos de MC, professores/investigadores que regularmente orientam teses sobre o tema (Paulo Maria Rodrigues; Isabel Menezes; Paulo Ferreira Rodrigues; Abel Arez; Ana Gama).

3.2.2.2. Artigos científicos

Diversos autores que publicam sobre MC em Portugal também o fazem em revistas internacionais de renome como, por exemplo, o *International Journal of Community Music*. Foram excluídas desta contagem as apresentações em congressos sem publicações associadas, porque não permitem uma análise do que é escrito e sobre o que é escrito. Foram efetuadas pesquisas nas bases de dados b-On, Web of Science e no motor de busca Google Scholar. Também foram pesquisados artigos em arquivos de revistas relevantes (*International Journal of Community Music*, por exemplo). As palavras-chave usadas nas pesquisas procuraram não só focar MC (“Música na Comunidade”, “Community Music”, “Música” + “Comunidade”, “Community” + “Music”, e permutações destes termos em inglês e português) mas também artes

comunitárias/participativas (“Arte Participativa”, “Arte Comunitária”, “Participatory Art”, “Community Art”, “Community” + “Art”, “Arte” + “Comunidade”, e permutações destes termos em inglês e português) e, particularmente, projetos deste género desenvolvidos em Portugal.

3.2.2.3. Livros

Realizaram-se pesquisas em bases de dados como o Google Books, livrarias como a Wook.pt, e catálogos de edições universitárias nacionais (UA Editora, Edições Colibri, Edições CHAM, Imprensa da Universidade de Coimbra, entre outras) e internacionais (Oxford University Press, Cambridge University Press, entre outras), sobre publicações e livros relacionados com a MC em Portugal. As palavras-chave utilizadas foram as mesmas mencionadas nos pontos anteriores. De forma similar, também se pesquisou na bibliografia de professores e investigadores que se dedicam ao tema.

3.2.2.4. Na imprensa

A dificuldade principal de procurar e encontrar dados sobre estes projetos na imprensa reside na sua relativa obscuridade. Assim, raramente são abordados nos meios de comunicação social impressos. A sua representação é, sobretudo, visível em websites de jornais locais, ou até mesmo em órgãos mais conceituados como o Expresso ou o Público. Contudo, surge aqui uma corrida contra o tempo que dificulta o acesso à informação sobre projetos mais antigos: o processo de “*link rot*” (Zittrain et al., 2014, 2021). Simplificadamente, este fenómeno de “apodrecimento” das hiperligações ocorre gradualmente à medida que os alojadores de websites eliminam páginas não utilizadas ou arquivos mais antigos, considerados “inúteis”. Como resultado, muitas das hiperligações existentes conduzem a páginas que já não existem (o infame “erro 404”).

Assim, os projetos que ainda têm notícias úteis e verificáveis associadas são também estudados em outros meios, como artigos, documentários ou sites pessoais de artistas. A pesquisa foi realizada principalmente utilizando bases de dados de bibliotecas locais, bem como pesquisas online. Utilizaram-se as mesmas palavras-chave que para os repositórios de artigos científicos, mas revelaram-se de pouca utilidade, pois apenas continham informações disponíveis noutras meios. Poucos dos projetos considerados para análise nesta tese tiveram os seus dados complementados por verificação de notícias ou outras publicações na imprensa.

3.2.3. Organização e triagem

Após a recolha de dados, estes foram registados em formato de folha de cálculo e posteriormente importados para o software MaxQDA, para análise comparativa. A informação foi catalogada de acordo com um conjunto de critérios tais como: perfil de facilitador; perfil de promotor; data de início do projeto e sua duração; se se repete; existência de foco educativo e/ou performativo; dimensão, origem e composição da comunidade; origem e tipo de financiamento; multidisciplinaridade e áreas artísticas envolvidas; outras características distintivas. Não foram recolhidos dados sobre a qualidade/eficácia dos projetos, uma vez que: i) a avaliação é complexa mesmo quando o projeto inclui uma dimensão investigativa (Bergh, 2007); e ii) a quase inexistência de estudos públicos de eficácia realizado no âmbito de projetos nacionais finalizados. Várias dissertações têm-se debruçado sobre a análise de um projeto em particular (Anacleto, 2014; Lamela, 2017; Reis, 2017; Silva, 2018), mas a intenção subjacente à construção da base de dados não é efetuar um estudo aprofundado de cada um dos projetos.

O processo de definição de categorias foi, como praticamente tudo nesta tese, um processo iterativo de contínua reestruturação e melhoria. Quanto mais tempo fosse dedicado a esta fase de investigação, mais e melhores categorias e dados surgiriam. No entanto, esta acumulação estaria diretamente relacionada com a quantidade de projetos recolhidos: mais dados por projeto implicariam mais tempo por projeto, resultando em menos projetos no mesmo período de tempo. Cada novo projeto com características idiossincráticas levou-me a repensar o que deveria ou não ser considerado, o que implicou uma reavaliação dos projetos já submetidos. A versão final das categorias é apresentada na Tabela 4 (em alternativa, um fluxograma com a mesma informação pode ser consultado no Anexo 11):

Tabela 4

Categorias usadas no preenchimento da base de dados

Promotor	Indivíduo	Nome	
		Biografia	Percorso Académico
			Percorso Profissional
	Grupo	Nome	
		Tipo	
		Biografia (elementos)	Percorso Académico
	Organização	Percorso Profissional	
		Nome	
		Tipo	
Facilitador	Indivíduo	Descrição	
		Nome	
		Biografia	Percorso Académico
	Grupo		Percorso Profissional
	Nome		
	Tipo		
	Biografia (elementos)	Percorso Académico	
	Organização	Percorso Profissional	
		Nome	
		Tipo	
		Descrição	

Projeto	Nome		
	Participativo	S/N	
	Performativo	S/N	
	Educativo	S/N	
	Transdisciplinar	S/N	
	Meios artísticos	Música	
		Teatro	
		Dança	
		Pintura	
		Cinema	
		Escultura	
		Fotografia	
		Outro	
	Repete-se?	S/N	Regularidade
	Aconteceu antes?	S/N	Datas
	Duração		
	Lugar		
	Características distintivas		
	Comentários		
	Links		
Comunidade	Nome/descrição		
	Nº aproximado de elementos		

	Parte de organização?	S/N	Qual?
	Localizada?	S/N	Onde?
Financiamento	Público		
	Privado		
	Misto		
	<i>Pro bono</i>		
	Outro		
Contactos	Promotor		
	Facilitador		
	Comunidade		

Esclareço de seguida alguns detalhes que poderão não ser claros com uma leitura inicial da tabela:

- Existe uma diferenciação entre facilitador e promotor, uma vez que, em muitos dos projetos analisados, quem "encomendou" o projeto e quem o desenvolveu artisticamente são pessoas ou organizações distintas.
 - Um projeto é considerado "participativo" quando os elementos da comunidade têm uma ação ativa na produção/conceção de som e música.
 - Um projeto é classificado como "performativo" quando um dos seus objetivos é a apresentação pública do projeto em contexto de concerto ou espetáculo.
 - Um projeto é definido como "educativo" quando um dos objetivos assumidos³⁰ é a capacitação ou transmissão de conhecimento técnico musical aos participantes.

³⁰ Especifica-se "assumido" porque embora a aprendizagem técnica musical possa ocorrer, ela pode não ser um objetivo principal do projeto, mas sim uma consequência natural da participação na prática artística coletiva.

- Um projeto é considerado "transdisciplinar" quando utiliza diversos meios artísticos para além da música no seu desenvolvimento.
- A definição de um projeto como algo que se "repete" envolve este ter o seu início e conclusão com uma frequência mensurável, como os projetos que ocorrem anualmente ao longo de um ano letivo, por exemplo. Por outro lado, um projeto contínuo, sem se organizar em "ciclos", não é considerado como algo que se "repete".
- Ao determinar a duração de um projeto, leva-se em conta a duração de cada ciclo de aplicação. No caso de projetos que se repetem de formas diferentes todos os anos, são especificadas as diferentes durações, apresentando paralelamente uma média.
- Em projetos contínuos que ainda estão em curso, como é o caso de vários da SAMP, na secção "aconteceu antes", é inserida a data inicial da sua implementação, indicando que se estende até ao presente.
- Na secção "características distintivas", são destacados detalhes que chamaram a atenção como diferentes de outros projetos conhecidos. Esta secção é subjetiva e auxilia na compreensão da tipologia de projetos e das decisões de trabalho características de alguns facilitadores.
- Uma comunidade é definida como sendo "parte de uma organização", no caso de pessoas institucionalizadas num lar ou casa de acolhimento, ou ainda alunos de uma turma de uma escola específica, por exemplo.
- A diferenciação entre "parte de uma organização" e "localizada" é relevante, especialmente em projetos como os da ondamarela, que são aplicados para cidadãos de um determinado município. Embora não sejam considerados "parte de uma organização", são provenientes de uma localização específica, o que pode influenciar as dinâmicas e características do projeto.
- Os financiamentos são distinguidos entre Privado (por exemplo, Fundação Calouste Gulbenkian [FCG]), Público (por exemplo, DGArtes), Misto (parte financiada pela DGArtes e parte pela FCG, por exemplo) ou *Pro bono* (o projeto é auto-financiado pelos envolvidos).

Estas são as características objetivas e diretas que se tornam mensuráveis ao recolher informações sobre projetos nos quais não se participou, mas que permitem tirar ilações sobre a dimensão, duração e localização dos mesmos; a biografia dos facilitadores e dos promotores; e as características típicas dos projetos de MC que permitem um confronto com as tipologias "clássicas" de outros países como Reino Unido, França, Alemanha ou EUA, por exemplo.

O processo de categorização foi continuamente aprimorado. Por exemplo, inicialmente, a secção de financiamento não incluía a categoria de financiamento misto, mas rapidamente se tornou evidente que muitos projetos funcionavam nesta modalidade. Inicialmente, não havia distinção entre promotor e facilitador, até que se percebeu que ambos os "papéis" são de grande relevância para o desenvolvimento de um projeto. Da mesma forma, inicialmente não se distinguia entre "grupo de pessoas" e "organização", embora esses detalhes sejam importantes para especificar a quantidade de projetos, por exemplo, realizados por associações ou coletivos artísticos. Nem todos os grupos de pessoas que desenvolvem este tipo de trabalho estão associados a esse tipo de organizações.

Os detalhes mais subjetivos, como: o impacto dos projetos; se são considerados "bem" sucedidos ou "mal" sucedidos; quais as principais dificuldades no seu desenvolvimento e por que a modalidade de financiamento é como é, são perdidos neste tipo de análise. As respostas a estas questões são essenciais para não só ter uma compreensão do "como", "quando" e "onde" dos projetos, mas também do "porquê". No entanto, como mencionado anteriormente, tais dados ficaram fora desta análise devido a limitações logísticas e de acesso aos mesmos. Questiona-se se mesmo os facilitadores e promotores dos projetos recolhidos chegam a ter, em algum momento, uma noção do "impacto" dos mesmos a médio e longo prazo.

3.3. Entrevistas e breve nota sobre COVID-19

As entrevistas surgiram por duas razões distintas: a primeira, porque rapidamente se tornou claro que a quantidade de dados recolhidos na base de dados carecia de contextualização, para permitir uma análise mais profunda. Por outro lado, estas entrevistas vieram substituir a protelação de uma primeira aplicação do projeto artístico. A razão para tal adiamento foi a pandemia de COVID-19, que veio a implicar uma quarentena obrigatória, inviabilizando o trabalho presencial em grupo. Embora outros artistas tenham continuado a desenvolver projetos participativos durante a pandemia,

desde cedo recusei comprometer a qualidade da presença física. Estivesse o projeto já em curso, adaptar-me-ia à nova realidade imposta, claro. No entanto, estando a ideia ainda a gestar, foi decisão minha protelar esta aplicação. Optimistamente, via na altura a pandemia como algo transitório, que implicaria um retorno ao “normal” (sabendo que esse normal não seria o mesmo que conhecia). Sei agora que estava igualmente errado e correto.

Pessoalmente, não queria que a minha investigação se tornasse uma reflexão sobre os impactos da pandemia. Decerto haverá muito e bom trabalho publicado sobre o tema. Seria negligência académica ignorar o choque que este paradigma trouxe ao que é a investigação em educação, nas artes, e até a todo e qualquer tipo de práticas comunitárias. Não nos podemos esquecer que estas práticas comunitárias envolvem regularmente o trabalho com comunidades desfavorecidas, e pessoas mais frágeis (seja em termos de saúde, financeiros ou relacionais). São populações que à partida terão menos acesso a meios tecnológicos, seja por questões económicas ou por falta de literacia digital. No entanto, foi um esforço ativo a realização de um projeto nas condições mais próximas do normal³¹ possíveis.

Foram delineadas estas entrevistas, realizadas à distância através do software Zoom, gravadas online e transcritas digitalmente³². Seriam entrevistas semiestruturadas, a fim de permitir simultaneamente a resposta a questões diretas e também a divagação que levaria a novos conhecimentos não previstos por mim. Este formato de entrevista é comum nas ciências sociais (Brinkmann, 2013; Flick, 2014; Guest et al., 2013), sendo alguns dos seus pontos fortes explorados por, entre outros, Svend Brinkmann:

Compared to structured interviews, semi-structured interviews can make better use of the knowledge-producing potentials of dialogues by allowing much more leeway for following up on whatever angles are deemed important by the interviewee. Semi-structured interviews also give the interviewer a greater chance of becoming visible as a knowledge-producing participant in the process itself, rather than hiding behind a preset interview guide. And, compared to unstructured interviews, the interviewer has a greater saying in focusing the conversation on

³¹ Sendo a definição do que é “normal” uma dificuldade semântica e sociológica. Esta questão é exacerbada, no caso concreto desta tese, quando parte da sua aplicação aconteceu com um grupo de pessoas com deficiência. Nesse contexto, a normatividade pode chegar a ser um conceito opressivo. Cf. **Capítulo 2.4**.

³² Os modelos dos formulários de consentimento para a entrevista poderão ser consultados no Anexo 2 (formulário em Português) e no Anexo 3 (formulário em Inglês).

issues that he or she deems important in relation to the research project. (Brinkmann, 2013, p. 21)

Este foco no diálogo, na maleabilidade do decorrer da conversa, e no não apagamento da minha presença enquanto investigador tornam este formato de entrevista o mais apropriado aos dados que pretendia recolher com os sujeitos escolhidos. Por um lado, pretendia-se esclarecer as questões que norteavam e motivaram esta fase de investigação. Por outro, olhei para o processo como uma forma de descobrir novos paradigmas sobre a prática, que pudessem complementar ou até contrastar com o que está inscrito na literatura existente.

3.3.1. Escolhas de sujeitos

Decidi limitar a série de entrevistas a especialistas da área da MC. Claro que delinear sequer o que é um especialista foi a primeira dificuldade (Goldman, 2001). Dever-se-ia ter em conta cargos acumulados ou experiência de projetos? A relação com a Licenciatura em MC pareceu-me um primeiro passo óbvio, mas os que se seguiram foram de certa forma mais nebulosos. A relação com disciplinas universitárias de foco em práticas musicais comunitárias foi um dos caminhos. O encabeçar de associações culturais e artísticas que desenvolvem este tipo de projetos outro. Alguma historicidade no que toca a esta prática em Portugal também. Por último, e inspirado pelo trabalho de Claire Bishop, relacionando ontologicamente a MC com as práticas participativas de sentido lato (C. Bishop, 2012), incluíram-se agentes de PAC. Isto porque, fora questões sobre a terminologia e história do que é a MC em Portugal, uma parte do guião referia-se em sentido mais abrangente às dificuldades de observar e refletir sobre este tipo de projetos quando se é participante-investigador.

Como referido anteriormente, a separação semântica destas áreas resulta em dificuldades de reflexão crítica sobre as mesmas. Esta questão revela-se uma barreira acima de tudo quando consideramos a indefinição de fronteiras entre as diferentes artes performativas, a multidisciplinaridade destes projetos, e até as próprias competências transdisciplinares daqueles que os desenvolvem. Deste modo, pareceu-me que incluir na série de entrevistas agentes cujo papel não era necessariamente na área da Música seria de igual importância, podendo até revelar características invisíveis na MC mas evidentes noutras meios de expressão artística. No **Capítulo 4.3.** verificar-se-á que estas áreas revelam grande número de intersecções e pontos unificadores, contribuindo para a ideia de que partilham as mesmas dificuldades e filosofias.

Uma questão latente nestas entrevistas é o facto de todos os entrevistados serem homens caucasianos de classe média alta, com cargos de relevo no panorama nacional e internacional. Tal não foi uma decisão prévia, mas revelou-se no final do delineamento dos critérios de quem entrevistar. Assim, os pontos de vista revelados poderão ser concordantes em aspectos que apenas seriam enriquecidos com uma maior variedade de percursos e presença social. O facto da escolha dos entrevistados estar focada em questões curriculares (e não sociais) resultou na homogeneização da seleção de entrevistados. Poder-se-á refletir que, embora os praticantes de MC pareçam, segundo os dados recolhidos, dividir-se paritariamente entre géneros, isto não se reflete necessariamente nos cargos académicos. Está para lá do foco desta tese refletir sobre esta questão, embora não se possa negar que é um assunto que tem vindo a ser cada vez mais estudado (Healy et al., 2005; Knights & Richards, 2003; O Grada et al., 2015; Roos & Gatta, 2009). Digamos que, tal como os dados da base de dados sofreram do “viés de visibilidade”, também estas entrevistas sofreram do “viés curricular”. Não considero que esta limitação inviabilize as conclusões possíveis a tirar deste conjunto de dados, mas terá de ser tido em conta pelo leitor enquanto fator característico que presidiu à seleção dos sujeitos.

Num processo de diálogo não só com a minha orientadora, mas também com colegas da Unidade de Investigação em que estou inserido (CESEM), foram delineadas entrevistas com os seguintes indivíduos: François Matarasso, Hugo Cruz, Paulo Ferreira Rodrigues, Paulo Lameiro e Paulo Maria Rodrigues.

As razões para a seleção desses indivíduos para entrevista serão aprofundadas na secção onde os resultados das entrevistas revelarão os seus percursos académicos e profissionais. No entanto, de forma sucinta, as escolhas basearam-se nos seguintes motivos:

François Matarasso, devido à sua notoriedade na escrita sobre Práticas Artísticas Comunitárias (PAC), bem como pelo estreito envolvimento com praticantes portugueses, incluindo a SAMP e Paulo Lameiro, entre outros. Os seus livros e relatórios (Matarasso, 1998, 2019; Matarasso & Godley, 2012) são amplamente citados e referenciados na literatura sobre PAC, e o seu nome é conhecido e aludido em conversas informais com praticantes. Não obstante o seu trabalho atrair algumas críticas sobre as metodologias empregues e, consequentemente, a validade dos resultados e conclusões (Merli, 2002), é inegável a profundidade da sua experiência e percurso nas PAC.

- Hugo Cruz, pelo trabalho realizado não só, mas também, com a PELE, e pelo papel proeminente na reflexão e consultoria de projetos apoiados pelo PARTIS. A sua tese de doutoramento (Cruz, 2020) revelou-se também profundamente interessante e inspiradora³³.
- Paulo F. Rodrigues, em virtude da sua ligação com a Licenciatura em MC, incluindo o seu papel nas sucessivas redefinições do programa do curso, inclusive na sua configuração em 2024. De igual forma, a sua colaboração nos projetos Opus Tutti e GermInArte da CMT (H. Rodrigues et al., 2016, 2018) revelou-se de especial interesse.
- Paulo Lameiro, devido ao extenso trabalho desenvolvido na SAMP ao longo de várias décadas, sendo um dos nomes mais proeminentes na realização de projetos musicais em larga escala em ambientes prisionais portugueses (Margarido et al., 2020).
- Paulo M. Rodrigues, pelo seu extenso trabalho na CMT e como professor na Universidade de Aveiro, tanto na orientação de teses como no ensino de disciplinas relacionadas com MC. Como Paulo Lameiro, foi um nome comumente referenciado em conversas informais com facilitadores de MC. Enquanto diretor artístico da CMT, liderou vários projetos de MC por esta desenvolvidos (Graça et al., 2021; H. Rodrigues et al., 2010; H. M. Rodrigues et al., 2010; H. Rodrigues & Rodrigues, 2014)

Como já foi mencionado, a escolha de entrevistados evidencia uma falta de diversidade de género. Esta carência não só se manifesta ao longo das entrevistas realizadas, mas também ao longo do percurso investigativo subsequente. Surgiram outros nomes de especial interesse para entrevistar, contudo, devido a limitações temporais e logísticas, não foi possível realizar estas entrevistas no âmbito desta tese. No entanto, é importante destacar quem seriam algumas destas pessoas e por que motivo seria especialmente interessante entrevistá-las:

³³ Embora na altura em que defini quem iria entrevistar, a tese ainda não estivesse acessível. No entanto, os artigos publicados por Hugo Cruz ao longo da investigação suscitavam já o meu interesse pelo seu trabalho.

- Ana Bragança e/ou Ricardo Batista pelo profícuo e vasto trabalho que desenvolvem na ondamarela, com projetos multidisciplinares, mas predominantemente musicais, centrados no trabalho com comunidades.
- Madalena Vitorino, devido à sua ampla experiência em projetos comunitários, abrangendo não apenas o Lavrar o Mar ou o Caruma, mas também outras iniciativas.
- Prof. Doutora Graça Mota do CIPEM, pelo seu trabalho de investigação não só sobre a Orquestra Geração, mas também sobre o EAE e o Ensino da Música no Ensino Regular.
- Pela mesma ordem de ideais, a Prof. Doutora Graça Boal-Palheiros, que aliás é em 2024 investigadora principal do Grupo de Educação, Música e Teatro na Comunidade no INET-md.
- Manon Marques, uma praticante ativa de projetos de MC, que também leciona na Licenciatura em MC, sendo em 2024 parte da coordenação da mesma.
- Por questões semelhante, a Prof. Doutora Ana Gama, cujo trabalho não está necessariamente centrado na música, mas que está intrinsecamente ligada à investigação em MC, através do seu vínculo com a Licenciatura em MC.
- Jorge Prendas, pelo seu longo trabalho não só no Serviço Educativo da Casa da Música, como também noutros projetos comunitários internacionais.
- Bruno Estima, pelo seu trabalho no grupo de trabalho Fator-E da Casa da Música e pela associação que fundou, WETUMTUM, que também desenvolve regularmente projetos de MC.
- Helena Caspurro, pelo seu trabalho no projeto *Paluí*, e também por ser professora na Universidade de Aveiro, onde estudei e pude presenciar de perto a sua perspetiva sobre o cariz comunitário da prática artística.

Uma perspetiva global e abrangente da prática em Portugal implicaria, sem dúvida, entrevistas a estas e outras figuras relevantes³⁴, incluindo representantes das comunidades afetadas por esses projetos. É provável que existam outros indivíduos com percursos e carreiras semelhantes, dos quais ainda não tenha tido conhecimento. Não obstante, o que foi retirado das entrevistas efetuadas permitiu vislumbrar novas vias de investigação, assim como contextualizar dados já recolhidos na altura em que foram realizadas. Desta forma, considera-se que, embora esta secção pudesse ser mais completa com mais “vozes” adicionadas, serve de qualquer modo como uma primeira visão das características e limites da MC em Portugal.

3.3.2. Redação do guião

O guião foi redigido tendo em conta as dúvidas mais prementes que surgiram na primeira análise da base de dados. Procurou-se inicialmente saber qual o percurso académico e profissional destes agentes, uma vez que esta é uma das informações de mais difícil acesso na recolha de projetos. De igual modo, explorou-se a opinião dos mesmos sobre o termo MC, assim como potenciais alternativas que surjam no decurso do seu trabalho académico e artístico. Uma parte substancial da entrevista foca os métodos e a viabilidade ou não de um participante-investigador manter a objetividade na recolha e análise de dados destes projetos. Tentou-se complementar a cronologia da prática em Portugal averiguando quais os agentes que os sujeitos consideravam de maior relevo, assim como projetos marcantes. Finalizou-se todas as entrevistas com uma série de perguntas sobre o impacto do COVID-19, sendo na altura das mesmas (2021) uma questão presente, devido aos confinamentos impostos.

Segue-se a versão final do guião das entrevistas. Uma versão sintetizada, usada durante as entrevistas para tomar nota das respostas dos participantes pode encontrar-se no Anexo 10. Note-se que a questão **8.b** (a negrito) foi adicionada depois das duas primeiras entrevistas, nas quais os sujeitos referiram financiamento sem isso ter sido uma questão diretamente colocada:

1. Apresentação e notas de catalogação (local, hora, entrevistado)
2. Verbalização da autorização de gravação
3. Nome do entrevistado

³⁴ Por uma questão de conflito de interesses, não entrevistei a minha própria orientadora, a Prof. Doutora Helena Rodrigues, sendo num entanto uma dinamizadora deste tipo de projetos, e uma inspiração para o desenvolvimento deste projeto de investigação. Pude obter testemunhos seus ao longo da orientação desta tese, os quais nortearam o trabalho desenvolvido, e estão imanentes no texto deste documento.

4. Qual considera ser o seu cargo atual?
5. Qual é o seu percurso académico?
6. Desenvolve algum tipo de trabalho artístico?
 - a. Em que medida é que está relacionado com a Música?
 - b. Incorpora algum componente de intervenção social?
 - c. Como chegou a esta via de trabalho?
7. Qual é a sua opinião sobre o termo “Música na Comunidade” (e/ou Arte Comunitária quando se aplica)?
 - a. O termo parece-lhe claro?
 - b. Como definiria Música na Comunidade?
 - c. Prefere alguma alternativa?
8. Fez parte de algum projeto de Música na Comunidade como participante?
 - a. Pode fazer uma breve descrição do projeto?
 - b. Contou com algum tipo de apoio financeiro? Pode dar um exemplo?**
 - c. Qual era o objetivo do projeto?
 - d. Como reagiu a comunidade participante?
9. Participou em algum projeto como observador?
 - a. Que passos tomou para conseguir ter uma visão global do(s) projeto(s)?
10. Há algum projeto em que tenha participado ou observado que o tenha marcado particularmente?
11. Quais são os atores da área da Música na Comunidade que identifica como mais “marcantes”? E em Portugal?
 - a. Porquê?
12. Há algo na Música na Comunidade em Portugal que sente ser importante?
 - a. E fora de Portugal?
13. Há algum projeto de que tenha conhecimento que sinta ser especialmente relevante?
14. Como é que se revê na seguinte afirmação de Claire Bishop: “Quanto mais uma pessoa se envolve, mais difícil se torna ser objetivo - especialmente quando um componente central do projeto é a formação de relações pessoais, que inevitavelmente terão impacto na pesquisa.”
15. Como é o seu envolvimento quando participa nestes projetos? Consegue distanciar-se e identificar os seus pensamentos e sentimentos?
 - a. Caso não consiga: acha que isso é possível?
 - b. Caso consiga: como muda de modalidade?
16. Como podemos refletir sobre este tipo de projetos?
 - a. Se houvesse uma *call* da DGArtes, por exemplo, que critérios acha que se deviam valorizar?
17. De que forma é que o COVID-19 está a ter repercussões nas Artes Comunitárias?
 - a. Nota que tenham surgido outras possibilidades ou perspetivas?
18. Comentários/Questões posteriores

3.3.3. Planificação e adaptação

A planificação das entrevistas foi guiada pela disponibilidade dos participantes, que, devido às restrições impostas pela COVID-19, era relativamente ampla. Optou-se

por não agendar todas as entrevistas de seguida, para permitir tempo para reformular o guião de entrevista, caso necessário, o que acabou por se verificar. Inicialmente, o guião de entrevista não incluía questões sobre financiamento. No entanto, estas foram adicionadas devido ao facto de os participantes mencionarem este tópico sem serem questionados. François Matarasso apenas falava inglês e não era especificamente da área da MC, por isso as perguntas foram adaptadas para refletir melhor o seu contexto.

Dado que a entrevista era semiestruturada, procurou-se delinear um guião flexível. Era importante que as perguntas fossem claras e diretas, de forma que as respostas se enquadrasssem no conhecimento desejado, assegurando que todas as minhas questões fossem respondidas dentro do possível. Por outro lado, seria necessário que não fossem específicas ao ponto de não estimular a discussão, essencial para obter conhecimentos que não tinha previsto inicialmente atingir. Percebi rapidamente que a pergunta **16.a.** sobre o financiamento da Direção-Geral das Artes gerava respostas bastante interessantes, por isso esforcei-me por reservar tempo suficiente em cada entrevista para explorar este tema com detalhe.

Quanto às questões sobre a COVID-19, depois das primeiras duas entrevistas as respostas a estas não se revelaram tão interessantes ou surpreendentes, pelo que as passei a colocar no final da entrevista, aproveitando o momento em que o entrevistado estava mais focado e interessado no início da sessão para as outras questões incluídas no guião.

Como referido, para assegurar que todos os pontos essenciais da entrevista eram abordados, fiz-me acompanhar sempre de uma Tabela de Análise que continha todas as perguntas numa formulação simplificada, as quais ia assinalando à medida que eram respondidas no decorrer da entrevista. Esta tabela pode ser consultada no Anexo 10.

3.3.4. Análise dos dados

A análise temática (Braun & Clarke, 2012; Tamplin et al., 2014) revela-se uma metodologia eficaz para a análise do tipo de entrevistas levadas a cabo no âmbito da presente investigação. Esta abordagem metodológica possibilitou uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados pelos entrevistados, assim como das suas opiniões, atitudes, valores e crenças relacionadas (não só, mas acima de tudo) com a MC.

Este processo analítico envolve uma fragmentação progressiva da informação, culminando na identificação de temas que permitem desenvolver teorias, relacionando as diferentes respostas dos diversos entrevistados. Num primeiro momento, destaca-se a codificação como fase preliminar deste processo. Esta constitui uma etapa fundamental

na análise de dados qualitativos, pressupondo a classificação dos elementos constituintes das entrevistas segundo critérios pré-estabelecidos, mas também emergentes da leitura das transcrições. Ao diferenciar e agrupar estes elementos com base em temas comuns ou ideias partilhadas, torna-se possível identificar padrões significativos no texto e aprofundar a compreensão dos dados recolhidos (Braun & Clarke, 2006).

Ou seja, esta abordagem metodológica proporciona um quadro robusto e sistemático para a análise das entrevistas conduzidas nesta investigação. Ao oferecer uma forma precisa de analisar as transcrições, juntamente com uma flexibilidade de processo que a torna adaptável a diversos contextos e áreas de investigação, este modelo demonstrou ser uma ferramenta versátil e eficaz para explorar a complexidade dos dados qualitativos recolhidos.

3.3.4.1. A codificação e uso do software MaxQDA

Conforme mencionado, as entrevistas foram submetidas a um processo de codificação que, quando analisado, permitiu obter uma compreensão dos temas, ideias base e correlações entre as respostas dos diferentes especialistas. Para esse processo, utilizou-se o software MaxQDA. A iteração, enquanto *leitmotiv* dos processos de investigação desta tese, aqui também se verificou. Inicialmente, uma primeira codificação foi realizada com base nas questões da entrevista, revelando um conjunto de códigos derivados delas. Estes códigos, essencialmente, representam categorias de significado que emergem dos dados, permitindo assim sintetizar e sistematizar uma grande quantidade de informação qualitativa.

Posteriormente, procedeu-se a uma codificação *in vivo* (Saldaña, 2016), na qual os códigos surgem diretamente do texto, sem serem pré-estabelecidos. O resultado deste processo foi um sistema de códigos, que pode ser consultado na íntegra no Anexo 12. Contudo, para uma visão mais sucinta, apresenta-se uma síntese na Tabela 5, onde os códigos são agrupados em conjuntos de significado, acompanhados de uma explicação sobre como e onde foram atribuídos:

Tabela 5

Tipologias de códigos e sua explicação

Tipo de código	Explicação
Citações emblemáticas	Este código foi atribuído a todas as frases que, de alguma forma, me pareceram particularmente sintéticas ou que suscitaram uma maior reflexão
Biografia do entrevistado	Neste conjunto de códigos, foram codificadas todas as frases e ideias relacionadas não apenas com o percurso académico e profissional dos entrevistados, com especial ênfase na sua ligação aos projetos de MC e/ou PAC, mas também foram identificadas conexões com atividades de consultoria, ensino e investigação.
Crença/filosofia pessoal	Foi atribuído este código a frases que, de certa forma, revelavam uma visão mais pessoal e menos empírica ou profissional dos entrevistados sobre determinado tema.
Licenciatura em MC	Como o nome indica, código que identificou frases e ideias partilhadas acerca da Licenciatura em MC
Terminologia da MC e PAC	Conjunto de códigos que identificavam a postura dos entrevistados sobre os termos associados à MC e às PAC, os seus efeitos, mal-entendidos, filosofias subjacentes e história

Impacto Social	Um extenso conjunto de códigos identificou frases e ideias partilhadas sobre os potenciais impactos sociais desses projetos, nas suas diversas configurações: desde o aumento do acesso à prática artística até à catalisação de relacionamentos entre diferentes demografias, ao potencial de mudança de ideologias e à influência na esfera política, entre outros aspetos.
Avaliar Impacto	Subsecção do conjunto de códigos anteriores, focada na identificação de frases e ideias sobre a avaliação do impacto social de projetos de MC, e das dificuldades associadas
MC/PAC em Portugal	Este conjunto de códigos identificou as ideias dos entrevistados sobre as características intrínsecas da MC e PAC em Portugal, abrangendo desde a sua história até aos principais intervenientes e o que as distingue de práticas equivalentes noutras países.
Projetos	Conjunto de códigos atribuídos a frases e ideias dos entrevistados relacionadas com o desenvolvimento abrangente de projetos, incluindo as suas características, métodos de avaliação, metodologias aplicadas, bem como as dificuldades e problemas recorrentes enfrentados durante o processo.
Política/Sociedade	Códigos aplicados a ideias políticas subjacentes ou associadas à MC e às PAC
Financiamento	Códigos aplicados a frases e ideias sobre o financiamento deste tipo de projetos
Facilitadores	Códigos aplicados a partilhas sobre as características dos facilitadores de MC e PAC
Comunidades	O mesmo que o código anterior, mas sobre as comunidades afetadas por estes projetos

Observar/avaliar projetos	Conjunto de códigos dedicado a ideias sobre como observar e avaliar estes projetos a partir de uma perspetiva externa à sua implementação.
COVID-19	Conjunto de códigos dedicado aos efeitos a curto, médio e longo prazo da COVID-19 neste tipo de projetos, bem como às eventuais adaptações dos facilitadores às dificuldades específicas que este paradigma trouxe consigo.

Ao examinar a tabela, poder-se-á notar que os dados recolhidos geralmente correspondem às questões delineadas no guião da entrevista, embora tenham sido aprofundadas questões políticas e de impacto social dos projetos. Torna-se evidente, portanto, a importância de analisar tanto as entrevistas com base num conjunto de códigos derivados do guião da entrevista, quanto de definir um conjunto de novos códigos baseados exclusivamente nos dados das respostas. Desta forma, é possível ter uma compreensão abrangente de toda a informação partilhada pelos entrevistados, como ela se relaciona entre si, e que novas ideias surgiram ao longo da conversa que não estavam presentes no plano inicial.

É importante ressaltar que os códigos, por si só, não fornecem respostas definitivas, pois há que os confrontar, comparar e reorganizar através de processos de inferência teórica. Este processo e os seus resultados serão detalhadamente explorados no **Capítulo 4.3.**

3.4. Desenvolvimento de projeto

Um projeto de Música na Comunidade não pode começar em janeiro sabendo já onde é que vai chegar em dezembro. [...] Não é começar de olhos fechados. Mas em termos de produção em si, em termos do que é que se faz, não pode começar em janeiro e saber em dezembro já o que é. Portanto, é esse apalpar do terreno que é o mais importante. (P. F. Rodrigues, comunicação pessoal, 2 de fevereiro de 2021)

Como apontado anteriormente, MC revela-se sensível às ambições, necessidades e capacidades dos participantes, acima dos gostos e ambições do artista mediador, embora

os dois nunca possam ser totalmente separados. Esta abordagem enfatiza a importância de colocar os interesses da comunidade no centro do processo musical, reconhecendo que a liderança do facilitador é crucial, mas deve ser subordinada ao bem-estar e às aspirações dos participantes. Embora seja relativamente fácil abraçar a ideia de uma metodologia predominantemente orgânica e focada no processo, colocar isso em prática em circunstâncias que muitas vezes são logicamente desafiadoras não é tarefa fácil. Grande parte desse *know-how* é apenas adquirido no ato de fazer, através da experiência e da reflexão contínua sobre as práticas empregues (Schippers & Bartleet, 2013).

Existem questões pedagógicas específicas da MC que nem sempre são aplicáveis em contexto escolar, o que implica que os facilitadores de projetos de MC têm a oportunidade de adquirir conhecimentos que muitos educadores de música que trabalham exclusivamente em escolas não têm. Isso evidencia a necessidade de reconhecer e valorizar as competências únicas dos facilitadores de MC, que podem incluir uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e culturais presentes nas comunidades em que atuam. Portanto, um projeto de MC que estabeleça uma ligação entre uma comunidade escolar e uma comunidade externa deve considerar estas dinâmicas e explorar como os conhecimentos de ambos os "mundos" podem enriquecer-se mutuamente. Estas interações podem ser promovidas através de partilha de espaços comuns, como proposto por Huib Schippers e Brydie-Leigh Bartleet:

“Community music performers/facilitators should be encouraged to consider ways of integrating activity with school performance schedules. Finally, community music performers/facilitators and school administrators should be encouraged to consider use of school buildings and equipment by community music groups.” (Schippers & Bartleet, 2013, p. 469)

O desenvolvimento do projeto integrado nesta investigação começou a tomar forma antes mesmo do contato com a comunidade e a escola. Inicialmente, foi delineada a macroestrutura do projeto e estabelecidas uma série de limitações, a fim de replicar o ambiente de um professor de EAE que decide realizar um projeto de MC. Como referido anteriormente, para facilitar a compreensão da secção que se segue, utilizarei o nome final da apresentação, escolhido em conjunto com os participantes, intitulada "Postais". O significado do nome será esclarecido no decorrer deste capítulo.

Este trabalho começou a ser preparado com alguma antecedência em relação à sua implementação efetiva. Assim que se tornou evidente que trabalharia com pessoas com

deficiência, foi crucial estabelecer contacto com a comunidade antes de contactar a escola. O objetivo era estabelecer uma base relacional sólida, assim como desenvolver metodologias e adaptar instrumentos às necessidades e características físicas dos participantes.

Da mesma forma, logo após a seleção da escola do EAE com quem o projeto seria implementado, foi estabelecido o contato para que o trabalho começasse numa fase onde ainda já existisse algum tipo de relação interpessoal entre mim e as comunidades envolvidas.

O projeto culminou numa apresentação pública intitulada "Postais". O nome, definido em conjunto com ambas as comunidades, refere-se aos postais reais criados e trocados entre os participantes do CRIF e da Ourearte durante workshops, nos quais estímulos musicais inspiraram o desenho em retângulos de papel. Estes foram posteriormente trocados entre os participantes das duas instituições, mantendo o contacto entre eles antes de ser possível reunir os dois grupos presencialmente. Assim, o título do espetáculo remete para estes objetos que, no espetáculo, integraram a cenografia. O título também alude ao significado do postal enquanto objeto transmissor de mensagens, funcionando como uma metáfora que evoca não só a comunicação, mas também a capacidade dos objetos artísticos de transcenderem a sua forma superficial para transmitirem múltiplos significados.

A ideia de utilizar postais no espetáculo surgiu em conversa com os participantes do CRIF e da Ourearte, ao constatarmos que os dois grupos estavam a trabalhar em separado, mas em paralelo, e que, apesar da proximidade, Fátima e Ourém são cidades distintas. Entre as diversas sugestões para reduzir esta distância, a utilização de postais destacou-se como a mais adequada para integrar no espetáculo, orientando parte do trabalho nos workshops e conferindo uma componente de expressão visual ao espetáculo, que até então tinha uma dimensão predominantemente musical³⁵.

3.4.1. Escolha de local - CRIF

O Centro de Reabilitação e Integração de Fátima (CRIF) é uma Associação de Utilidade Pública sem fins lucrativos, surgida em 12 de outubro de 1976 com o propósito

³⁵ A nível anedótico, e puramente por coincidência, alguns dos alunos da Ourearte consideram-me particularmente parecido com a personagem “Carteiro Paulo”.

inicial de atender às necessidades de crianças e jovens com deficiência na comunidade de Fátima, que não tivessem apoios semelhantes no contexto escolar.

Ao longo do tempo, o CRIF expandiu em tamanho e foco, procurando melhorar a sua intervenção no domínio da deficiência, visando suprir as exigências específicas dos grupos que albergam. Atualmente situado em Moimento (Fátima), o centro oferece apoio diário em regime de semi-internato a alunos e clientes provenientes de vários concelhos.

Como uma entidade comprometida com a prestação de serviços nas áreas de reabilitação, saúde, educação, formação, ocupação e participação, o CRIF apresenta uma multiplicidade de respostas a nível social. A diversidade das suas intervenções reflete a sua missão integral de contribuir para o bem-estar e desenvolvimento pleno das pessoas que serve.

O CRIF foi-me recomendado como espaço de interesse para desenvolver o meu projeto em conversa com a mediadora cultural do Teatro Municipal de Ourém, a Dra. Sílvia Rodrigues. Na altura eu vivia em Santarém, e por isso escolhi Ourém por ser próximo o suficiente da minha residência, e tendo eu já alguns contactos na Ourearte, escolhi esta instituição como a escola de EAE que me iria albergar. Em conversa com a Dra. Sílvia Rodrigues, percebi que as instituições de Ourém, enquanto cidade, contavam já com diversos projetos como o que eu iria propor. Mas que em Fátima, por exemplo, tal já não se verificava. Assim, entrei em contacto com o CRIF, contando poder desenvolver um projeto num formato a que estariam menos habituados (Anexo 1). Bastou uma visita ao CRIF para perceber que era ali que iria fazer o projeto, se eles assim o aceitassem.

A caminho do CRIF na minha primeira visita cheguei a considerar que o local fosse na zona industrial de Fátima, devido ao facto de ser tão próxima dos acessos à A1. No entanto, está situado no centro de uma localidade chamada Moimento. Sentia-me expectante e curioso, uma vez que nunca tinha estado num centro com tantos utentes e um espaço tão vasto. Tinha a esperança de que o projeto despertasse o interesse da equipa do CRIF. O espaço é amplo e atraente, com boas acessibilidades e muito estacionamento, e chega a lembrar uma escola secundária, visto de fora. Alguns utentes aproveitavam o sol no pátio interior. A Dra. Frederica Vieira foi quem me acolheu, revelando uma simpatia que é característica de todos os trabalhadores do CRIF. O espaço tinha alguma reverberação, e ao longe, ouvia alguém chorar. Os utentes usavam máscaras, ficando eu

em dúvida sobre a razão - talvez fosse um hábito comum para segurança dos utentes mais frágeis, ou uma precaução para o COVID-19³⁶. Senti uma atmosfera pacífica no local.

A reunião contou com a participação de várias pessoas, desde elementos da direção do CRIF a responsáveis pela equipa Socioeducativa, que segundo o próprio site do CRIF “visa o acompanhamento e apoio especializado a crianças e jovens com idades entre os 6 e o 18 anos, com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios de vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente” (CRIF, 2015). Durante a reunião, ficou estabelecido que eu trabalharia com grupos de cinco pessoas, em sessões de 30 minutos cada, às sextas-feiras, das 10h30 às 11h30, envolvendo um total de 11 participantes. Foi solicitado o envio de um protocolo de colaboração (Anexo 6) e um documento de consentimento (Anexo 4). A reunião foi elucidativa, e todos me pareceram entusiasmados com o projeto. Os detalhes foram acertados, e percebi que compreenderam os objetivos propostos.

Posteriormente, realizei uma visita ao espaço acompanhado pela Rita, uma profissional de psicomotricidade e monitora do CRIF. Esta visita permitiu-me conhecer um pouco mais das instalações. A Rita revelou-se uma pessoa fantástica, versátil, artística e cheia de energia. Durante a visita guiada, notei que os utentes eram referidos como "alunos" ou "meninos". Fiquei consciente de que ainda não dominava completamente a interação com os utentes, sobretudo na determinação do momento adequado para finalizar as interações com utentes que pedissem mais algum carinho.

Os colaboradores mostraram-se interessados e pessoas positivas, com uma energia contagiativa. A Rita destacou-se pelas suas iniciativas dinâmicas e literárias nas redes sociais. O espaço de trabalho que me foi assignado era mais comprido que largo, com um ambiente seco, piso de madeira e prateleiras contendo jogos e livros. Aí, descobri que a Rita também ministra as aulas de dança.

Sendo o primeiro contacto tão positivo, a receção tão calorosa e o espaço tão propício e disponível para o desenvolvimento destas atividades, formalizei o protocolo de colaboração assim que me foi possível.

3.4.2. Escolha de escola - Ourearte

O processo de seleção da Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém (doravante apenas Ourearte) para o desenvolvimento do projeto seguiu critérios similares

³⁶ O projeto ocorreu no primeiro semestre de 2022.

aos adotados para o CRIF. Isso envolveu considerações geográficas em relação à minha residência na época, a recetividade e disponibilidade da instituição em acolher o projeto, e o estabelecimento prévio de contato com a mediadora cultural do Teatro Municipal de Ourém, a Dra. Sílvia Rodrigues.

A Ourearte surgiu como resultado da evolução de um processo de integração de várias escolas de música ligadas a diversas bandas filarmónicas. Inicialmente conhecida como Associação Ourearte, esta organização sem fins lucrativos foi oficialmente constituída em 23 de julho de 2003. Esse processo envolveu a colaboração da Câmara Municipal de Ourém, a Academia de Música da Banda de Ourém, a Sociedade Filarmónica Ouriense, a Sociedade Filarmónica 1.º de Dezembro Cultural e Artística Vilarene Reis Prazeres e a Sociedade Filarmónica Gualdim Pais.

Todas estas entidades possuem uma longa história, característica dos movimentos filarmónicos portugueses (de Sousa, sem data). Como é comum nestas estruturas associativas, contavam com escolas de música para proporcionar aos seus membros condições para aprofundarem os seus conhecimentos musicais, com o objetivo de elevar o nível das respectivas bandas. Durante o processo de criação, a colaboração da Câmara Municipal de Ourém permitiu garantir instalações adequadas à Associação Ourearte. Isso foi concretizado através da celebração de um protocolo, no qual a autarquia disponibilizaria à associação a antiga Casa dos Magistrados assim que as obras de recuperação fossem concluídas.

Não obstante possuir instalações próprias para conduzir as suas atividades, a Ourearte adota um modelo de integração com o ensino regular, ministrando diversas disciplinas na Escola Básica e Secundária de Ourém. Durante uma reunião realizada em 2022 com a Diretora Pedagógica, a Professora Maria Armando Caiano, foi revelado que esta partilha de espaço desempenha várias funções. Em primeiro lugar, facilita uma conexão mais estreita dos alunos entre as suas experiências “do conservatório” e “da escola”, uma vez que o ambiente de aprendizagem é compartilhado. Por outro lado, esta abordagem também representa uma solução astuta para lidar com a escassez de espaço nas instalações atuais, dada a elevada quantidade de alunos matriculados na escola.

Esta escassez é um desafio comum enfrentado pelas escolas de EAE, pois cada aula de instrumento atende apenas um aluno por vez e requer uma sala de aula isolada. Em contraste, as disciplinas de grupo podem acomodar até 30 alunos simultaneamente.

Sendo que um conservatório oferece as duas tipologias de aula, podendo ter até vários professores de cada instrumento, a questão de espaço é uma limitação comum.

Depois de um primeiro contacto telefónico, tive a primeira de várias reuniões na Ourearte a fim de delinear o que seria o projeto, o plano de trabalhos, e de que forma isso poderia acontecer. Uma vez que seria algo que teria impacto em turmas específicas da escola, coloquei á disposição da Direção Pedagógica a escolha da turma com quem iria trabalhar, de acordo com as minhas próprias limitações logísticas, assim como as da escola. Foram-me apresentadas várias turmas, duas das quais eu acabei por não escolher uma vez que devido ao local onde tinham aulas, via como uma grande dificuldade a junção desse grupo com o CRIF, e sendo esta uma componente essencial do projeto, tive de recusar. Rapidamente assentámos numa turma do 2º grau, que tinha tido todo o seu 1º grau durante a pandemia, algo que me deixou curioso sobre que tipo de impacto isso teria tido na sua disponibilidade para a aprendizagem. A Direção Pedagógica colocou-me em contacto com o professor responsável da disciplina de Classe de Conjunto, e cedo alinhámos que eu iria todas as semanas assistir à aula, e que no final de cada uma me seria reservado um espaço para trabalhar o material necessário com os alunos.

3.4.3. Material a trabalhar

Depois, outra coisa fundamental é: não chegar a saber. É chegar a perguntar. Perguntar muito. A curiosidade é fundamental. (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021)

A seleção do "repertório"³⁷ enfrentou pressões diversas e antagónicas. Isso decorre das diferenças nos gostos musicais entre crianças de 10 anos e os jovens e adultos com quem trabalhei no CRIF. Mesmo dentro de uma mesma turma, a heterogeneidade de preferências tornava difícil agradar a todos. Optou-se, então, por aproximar o material musical trabalhado aos gostos dos participantes sempre que possível, proporcionando variedade suficiente para atender ao máximo de pessoas. Exploraram-se novas e diversas abordagens à produção sonora para estimular experiências sensoriais diversificadas. No

³⁷ A minha hesitação em descrever este material musical como “repertório” será aprofundada mais à frente na secção dedicada aos resultados deste projeto.

final, buscou-se encontrar um equilíbrio entre os gostos dos participantes do CRIF, dos alunos da Ourearte e o que eu próprio considerava ser propício para “germinar” novas perspetivas sobre a música nos participantes. A luta entre os gostos dos participantes e os do facilitador é constante, sendo a sua resolução dependente do equilíbrio entre a abertura do projeto a sugestões e a disposição dos participantes em serem confrontados com conhecimentos e práticas musicais desconhecidas.

3.4.4. Recolha de dados e plano de análise

Durante todas as sessões, foram geradas quatro vias paralelas de recolha de dados, que posteriormente foram analisadas: 1) gravações das sessões realizadas no CRIF; 2) gravações das sessões na Ourearte; 3) Diários de Bordo realizados pelo investigador e 4) Planos de Sessão. Cada uma destas formas de registo proporciona pontos de vista complementares sobre o processo, sendo cada componente influenciado e aprimorado em relação ao anterior com o avanço de cada sessão de trabalho. Todos estes dados foram confrontados em tempo real através de conversas com diversos intervenientes de ambas as instituições, incluindo psicólogos, professores, utentes, alunos e diretores. As notas destas conversas informais, realizadas nos corredores, nas salas de trabalho ou em chamadas telefónicas, foram integradas nos Diários de Bordo correspondentes.

Esta análise e replaneamento constante das atividades é o mesmo processo empregue na metodologia de investigação-ação, comum em contextos educativos (Reason & Bradbury, 2008). No referido processo de investigação-ação, é percorrida a espiral cíclica de observação-reflexão-planificação-ação-avaliação num contexto do que é designado por “prática reflexiva”. Esta reflexão toma 2 formas, uma que implica a resolução de problemas *in loco* ao longo da aplicação, e que se baseia na comunicação entre o professor e o aluno ou, no caso, facilitador e participante. A outra acontece *a posteriori*, quando se avalia retrospectivamente o que se fez, procurando corrigir problemas e adquirir novos conhecimentos. Esta avaliação terá como fruto a otimização do processo em causa, de modo que cada nova aplicação do mesmo tenha mais benefícios para os participantes. A metodologia da investigação-ação não é estática, mas sim fluída e em constante alteração e melhoramento, adaptada às necessidades do grupo na qual é aplicada, sofrendo alterações ao longo das diferentes aplicações do projeto.

Um ponto de consideração ao ponderar a recolha de informação na construção do espetáculo foi a supracitada noção de "validade ecológica". Tia DeNora (2013), entre outros autores (Bergh, 2007; Kossyvaki et al., 2018), alertou para a necessidade de

desenvolver metodologias de investigação artística que fossem orgânicas e ocorressem num ambiente igual ou o mais semelhante possível ao quotidiano dos sujeitos de investigação. Quanto mais distantes as condições do estudo estivessem desse paradigma, maior seria a probabilidade de as reações dos sujeitos serem diferentes do que seriam fora da investigação. Portanto, tornou-se importante que as condições apresentadas ao longo do projeto proposto fossem tão familiares para os alunos quanto para os participantes da comunidade. A alternância do espaço de trabalho entre a escola dos alunos e um local comum à comunidade poderia ajudar neste aspetto.

Devido a limitações logísticas relacionadas com o tempo e a distância (a meio do processo, foi-me necessário mudar de residência para um local consideravelmente mais afastado dos espaços de trabalho com as comunidades), não foi possível realizar entrevistas com algumas destas pessoas, o que certamente permitiria uma análise mais aprofundada dos dados. No entanto, os diários de bordo e gravações de sessões proporcionam uma visão abrangente e concisa sobre o desenvolvimento deste projeto.

Para a análise dos diários de bordo e gravações das sessões, utilizou-se o software MaxQDA, o mesmo empregue para a análise das entrevistas. Este recurso possibilitou a codificação temática das informações registadas nos diários de bordo, notas de comunicações pessoais e planos de trabalho, de uma forma análoga à análise das entrevistas. As gravações das sessões também foram submetidas a um processo semelhante de análise, reflexão sobre os testemunhos dos participantes durante as sessões e informando o planeamento de sessões futuras com base nas suas reações.

3.4.5. Planeamento de sessões

E há situações em que nós temos de tomar a decisão: não. "Isto não pode ser dito", ou "Isto não se pode fazer", ou "Esta pessoa não pode ir lá", ou "Não podemos convidar esta", ou "Não podemos dizer isto". Há muitas circunstâncias em que quando trabalhamos com a comunidade, trabalhamos com equilíbrios muito ténues. (P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

As sessões com ambos os grupos (exceto a primeira) foram sempre planeadas após uma análise crítica do Diário de Bordo das sessões anteriores, com especial enfoque nos aspetos que julguei terem sido menos positivos. Em particular, dei atenção ao bem-estar dos participantes em relação aos jogos e exercícios que planeava. Nem sempre a receção era a melhor, o que implicava uma alteração dos planos. Devido à variedade de

permeabilidade e disponibilidade dos utentes do CRIF, cada sessão contava com dois planos possíveis: a) um mais "seguro", baseado principalmente na interação com metodologias e músicas profundamente familiares aos participantes; e b) outro mais "arriscado", que incluía propostas mais "estranhas" e formas de produzir som menos familiares. Dependendo do ambiente emocional dos participantes em cada dia, aplicava o plano a) ou b). Nem sempre é a escolha ideal introduzir algo "estranho" aos participantes, mas apenas abordar ambientes familiares rapidamente se torna enfadonho.

Os momentos de trabalho foram divididos em três categorias distintas: sessões exclusivamente com os alunos (da Ourearte), sessões exclusivamente com a comunidade (CRIF) e sessões conjuntas envolvendo tanto os alunos quanto os participantes da comunidade. Predominantemente realizadas na sala de aula, as sessões exclusivas com os alunos foram palco para a preparação de uma variedade de materiais sonoros destinados à apresentação posterior nas sessões conjuntas. Durante estas sessões, foi assegurado espaço para a adaptação e complementação dos materiais com base nas contribuições vindas das sessões com a comunidade.

As sessões com a comunidade seguiram um processo semelhante, envolvendo a exploração e teste do material desenvolvido na Ourearte, bem como a conceção de novos jogos e momentos musicais destinados a serem integrados nas sessões com os alunos. Nas sessões conjuntas, os alunos uniram-se à comunidade para a construção do espetáculo, utilizando os mesmos jogos, improvisações e canções desenvolvidos nas sessões individuais, enriquecendo assim o processo colaborativo.

Durante todos os formatos de sessão, foram realizadas atividades de improvisação livre e condicionada, jogos de pergunta-resposta, jogos de imitação e exercícios de composição utilizando notação "regular" ou partituras gráficas. Estes processos estão detalhados no **Capítulo 3.4.3** e um exemplo da partitura gráfica da apresentação final pode ser consultada no Anexo 15. O meu papel nestas sessões foi o de facilitador e orientador, adotando uma postura não autoritária, mas sim participativa e informada. Esta abordagem, comum na prática de MC, também encontra paralelos com a metodologia de Etnografia Sensorial, especialmente quando o foco de estudo envolve pessoas com deficiência, como sugerido, por exemplo, por Meryl Alper (2018).

Houve um esforço para não diminuir ou desacreditar a capacidade dos participantes de participar, mantendo uma comunicação clara com todos os envolvidos, esforçando-se por respeitar os princípios-chave de trabalhar com pessoas com

deficiências (Delman, 2012). No caso de Postais, foi dada especial atenção a como os desequilíbrios de poder que surgiam da diferença nas capacidades dos participantes (da escola e da comunidade) poderiam ser neutralizados ou até mesmo subvertidos. Não havia, à época, um conselho de ética na NOVA-FCSH para consultar, mas mantive-me em comunicação constante com os cuidadores e famílias dos participantes, para evitar qualquer forma de aproveitamento ou criação de situações desconfortáveis. No final, algumas das decisões dos participantes foram tomadas por terceiros (cuidadores, família). Estas decisões criam relações assimétricas inerentes, que devem ser tratadas com sensibilidade e cuidado.

Compreensivelmente, existiam desequilíbrios nas capacidades musicais dos participantes, e algumas das decisões finais em assuntos artísticos tiveram de ser delegadas a mim, sendo que simultaneamente houve um esforço para estar ciente de quão impositivo estava a ser com os participantes, para que as suas vozes pudessem ser ouvidas em pé de igualdade. E embora a consciência por si só não previna os efeitos das relações de poder inerentes, pode ajudar a delinear práticas de trabalho que atendam aos valores e interesses partilhados (Ans dell et al., 2020).

Nas sessões com os alunos da Ourearte, o processo de trabalho seguiu uma trajetória semelhante, porém distinta. Uma diferença significativa era a divisão do tempo da aula entre mim e o professor da disciplina de Classe de Conjunto (professor João Ferreira). Esta divisão estava prevista no acordo inicial estabelecido com a direção da Ourearte, e também me permitiu, de certa forma, testar neste contexto o que ocorreria numa escola do EAE sendo eu o professor titular: a distribuição do tempo entre a preparação de músicas para apresentações em audições internas do conservatório e o trabalho a ser integrado no projeto comunitário. Todas as preocupações detalhadas anteriormente sobre desequilíbrios de poder, atenção à voz e interesses dos participantes foram mantidas, refletindo preocupações comuns em qualquer tipo de trabalho envolvendo comunidades não profissionais. No entanto, apesar dos grupos do CRIF e da Ourearte serem compostos por pessoas bastante diferentes e heterogéneas, o trabalho seguiu parâmetros semelhantes, adotando os mesmos pressupostos éticos e abordando conteúdos em comum, visando a preparação de uma apresentação final conjunta.

Foram planeadas 15 sessões no CRIF e 13 com os alunos da Ourearte. Além destas, ocorreram 2 sessões nas instalações do CRIF, com a participação de todos em simultâneo. Das sessões planeadas no CRIF, ocorreram 11, e das da Ourearte, 10. Todas

as sessões decorreram entre fevereiro e junho de 2022. No CRIF, cada sessão tinha a duração de 30 minutos por grupo. Na Ourearte, a duração variou entre 30 a 60 minutos com a turma completa da Classe de Conjunto. As sessões que não ocorreram deveram-se a outras atividades marcadas para o mesmo dia (por exemplo, o desfile de Carnaval do CRIF) ou à ausência do professor titular da disciplina de Classe de Conjunto por motivos pessoais.

3.4.5.1. Materiais e jogos usados

A seguir, apresentam-se exemplos dos jogos musicais e/ou canções utilizados durante as sessões. Os títulos são uma combinação de sugestões minhas e sugestões das dos participantes envolvidos. Além disso, serão exploradas as ferramentas utilizadas para desenvolver os jogos, incluindo referências a instrumentos adaptados construídos ou testados nestes contextos³⁸:

- **Nenúfares** – Um jogo de improvisação de movimento, no qual cinco almofadas dispostas no chão são utilizadas para ativar sons num computador. Estas almofadas foram desenvolvidas por mim utilizando um MakeyMakey (um pequeno microcontrolador que simula um teclado de computador), em conjunto com o software Soundplant, responsável pela reprodução dos sons através do teclado. Os sons gerados não possuíam uma estrutura rítmica, não requerendo, portanto, sincronização precisa, mas proporcionavam uma resposta imediata ao movimento no espaço. A combinação dos cinco sons resultava numa paisagem sonora composta por um bordão na nota lá, cantos de pássaros, sons de vento, vozes infantis e os sons produzidos pelo instrumento japonês chamado Koshi, um tipo de “espanta-espíritos” afinado em Lá menor.
- **Olá** - Canção inspirada na canção 'Coculi' de Helena Caspurro. A minha adaptação manteve a harmonia original, substituindo o texto por 'olá', e incluiu uma secção intermediária destinada a facilitar a improvisação de jogos que explorassem os nomes dos participantes. Cada sessão incorporava um novo jogo de improvisação, sendo que a música era utilizada como ponto de partida em todas as sessões, servindo não apenas

³⁸ Uma breve descrição com recurso a fotos de alguns destes objetos pode ser verificada no Anexo 16. Esta inclui também objetos que foram desenvolvidos após o término do projeto Postais, no seio das sessões que continuei a desenvolver no CRIF, e que desta forma não estarão na lista seguinte.

como um exercício de aquecimento vocal, mas também como estímulo à imaginação dos participantes.

- **O que nos liga** – Esta improvisação de movimento utilizava o MakeyMakey, porém a interface era o corpo dos participantes e não almofadas, como em Nenúfares. Isto porque o corpo humano, devido à quantidade de água que contém, conduz adequadamente a eletricidade para simular o fechar de circuito necessário para emular um botão de teclado. Neste cenário, os participantes usavam pulseiras especialmente concebidas por mim, as quais estavam conectadas ao controlador. Ao tocarem uns nos outros com as pulseiras, ativavam sons pré-programados. Aqueles sem pulseira, devido à condutividade elétrica do corpo humano, podiam estabelecer conexões entre os participantes ao darem as mãos. Assim, diferentes camadas da composição musical acumulavam-se à medida que a corrente humana se propagava, culminando quando todos os participantes estavam de mãos dadas.
- **CyberBird 1.0** - Software programado na linguagem PureData, cujo funcionamento se resume a receber o som de um microfone conectado ao computador, processar o que recebeu, e responder em som de “pássaro”, que imita o ritmo e desenho melódico do som que entra. Usado para ajudar os participantes a explorarem as potencialidades musicais da voz falada.
- **Nós e Eles** - Canção cuja letra explora o tema da amizade, baseado em ideias dos participantes e musicalmente semelhante a sugestões de músicas também dos participantes. Como noutras músicas trabalhadas nas sessões, a meio tem um momento de improvisação de movimento que envolve a procura de um “par” entre os colegas, e a movimentação pelo espaço.
- **Sonorização** – Jogo de sonorização de imagens e desenhos projetados. Estas imagens foram criadas pelos participantes nos postais que foram usados não só para cenografia, mas como elemento agregador dos diferentes temas musicais usados no espetáculo.
- **Camila** - Caixa de música automatizada usando um Arduino, que responde ao movimento através da reação de um sensor de ultrassons. Usada em jogos de movimento no espaço em frente à caixa de música, ou movendo a própria caixa.

- **Aviões de papel** - Improvisação de movimento, que é sonorizado no Ableton Live usando como interface um patch de PureData que lê as imagens captadas por uma *webcam*. Nesta improvisação, os movimentos dos participantes são inspirados pelos sons lançados por um outro participante, através de um controlador MIDI. Dos participantes, alternadamente alguém lidera os movimentos a serem captados pela câmara.
- **Ouve** – Jogo usado como aquecimento, em que se pede aos participantes para rodar em direção dos sons, de modo a ativar alguma sensibilidade auditiva.
- **Alfabetário** - instrumento programado em Max-MSP que utiliza um teclado de computador para projetar letras individuais de palavras introduzidas, enquanto também lança sons de diferentes pessoas a pronunciar essas mesmas letras. A cadência da fala das amostras está sincronizada com instrumentos digitais que geram uma harmonia modal. O terceiro modo do instrumento cria um poema algorítmico com base nas palavras introduzidas até esse momento.
- **CyberBird 3.0** – Aplicação de telemóvel programada por mim em PureData, que contém um conjunto de sons de pássaro que se alteram de acordo com os movimentos do telemóvel. A mesma aplicação também regularmente oferece sugestões de movimentação ao utilizador, tais como “Veja um movimento. Imita”, ou “Ouça um som. Faça o oposto”.
- **Coisas Favoritas** – Música em que os participantes geram bordões em notas longas harmonicamente relacionadas com samples lançados por um computador. Simultaneamente, um a um dirigem-se a um microfone para “relatar” a sua “coisa favorita”.
- **Campo de Visão** – Jogo comum em contextos teatrais, onde um líder lidera movimento e todos os participantes que tenham esse líder no seu campo de visão imitam perfeitamente esse movimento. Usado de forma simplificada em algumas sessões como forma de aquecimento corporal.
- **Hino do CRIF** – Canção que é o hino oficial do CRIF. Foi-me sugerida pela Rita Rosa logo nas primeiras semanas. Rapidamente me fizeram chegar uma parte instrumental desta canção, e eu fiz questão de a trabalhar

com os alunos da Ourearte, uma vez que os utentes do CRIF já a conheciam bem. Desta forma, foi uma espécie de surpresa que se oferecia tanto aos grupos do CRIF, como a todos os funcionários da instituição que fossem assistir ao espetáculo.

3.4.6. Apresentação pública: sim ou não?

A questão da realização de uma apresentação pública como culminar do projeto foi alvo de discussão com os responsáveis de ambas as comunidades (Anexo 1, Anexo 9), assim como com os participantes envolvidos. Durante estas conversas, ficou clara a disposição das comunidades em participar num espetáculo conjunto, demonstrando desde cedo uma notável recetividade e entusiasmo perante esta oportunidade.

Desde o início, fiz questão de enfatizar que o trabalho musical desenvolvido não seria comprometido pelo facto de ser destinado a uma apresentação pública. No entanto, também sublinhei que nunca permitiria que algo fosse apresentado em público se isso pudesse causar embaraço a qualquer um dos participantes em palco. O meu principal objetivo era assegurar que o produto final apresentado dignificasse as pessoas envolvidas e demonstrasse aquilo que eram capazes de realizar em conjunto. Mais do que simplesmente exibir um espetáculo, desejava que a apresentação refletisse a confiança e competência dos participantes, evitando expô-los ao ridículo ou à ansiedade decorrente da execução de algo com o qual não estivessem plenamente confiantes.

O espetáculo Postais teve lugar em 9 de junho de 2022, não no local inicialmente previsto, que seria um espaço ao ar livre no CRIF, mas sim nas instalações da instituição adjacente ao CRIF, a Comunidade Vida e Paz³⁹. O espetáculo foi realizado no auditório desta instituição, devido à coincidência com o Festival da Paz em Fátima⁴⁰, que ocorreu naquela data, logo atrás das instalações do CRIF. O ruído dos ensaios técnicos dos artistas tornaria inviável uma apresentação de qualidade de Postais. Infelizmente, esta mudança foi comunicada apenas na manhã do espetáculo, o que exigiu alguma adaptação na disposição em palco, dado que o espaço era bastante limitado para os 24 artistas previstos.

Embora os detalhes deste espetáculo sejam abordados no **Capítulo 4.4.2**, apresenta-se de seguida uma curta lista dos jogos apresentados no capítulo anterior que

³⁹ Cf. www.cvidaepaz.pt

⁴⁰ Cf. www.ourem.pt/evento/festival-da-paz-filstone

vieram a integrar o espetáculo, com poucas ou nenhuma alterações além da adaptação ao espaço de palco. Pela ordem em que ocorreram no espetáculo:

- **Nenúfares** (almofadas no chão que acionam sons no computador quando pisadas)
- **Coisas Favoritas** (participantes cantam notas longas e dirigem-se a um microfone para relatar “coisas favoritas”)
- **Nós e Eles** (canção sobre amizade com momento de movimentação em palco)
- **O que nos liga** (improvisação de “toque” com recurso a MakeyMakey, com o toque a ativar sons no computador)
- **Aviões de papel** (improvisação de movimento captada por *webcam*, que aciona sintetizador)
- **Olá** (canção com momento de improvisação com a sonoridade dos nomes dos participantes)
- **Hino do CRIF**

3.4.7. A junção dos grupos

Desde o início, o objetivo era trabalhar os grupos em conjunto sempre que possível. Antevi que seria difícil unir os grupos em todas as ocasiões, dada a brevidade das sessões. Para garantir um trabalho personalizado suficiente seria necessário, ocasionalmente, trabalhar com os grupos separadamente. No entanto, devido a diversos constrangimentos logísticos, como o custo e disponibilidade de transporte, a disponibilidade horária dos participantes e os calendários escolares e de atividades do CRIF, apenas foi viável juntar o grupo da Ourearte com o grupo do CRIF em duas sessões prévias ao espetáculo. Estas sessões ocorreram em datas adicionais, acordadas antecipadamente com ambas as instituições e os Encarregados de Educação dos participantes. Antecipando as dificuldades em garantir uma junção regular, adotei medidas para permitir esta comunicação e integração em diferido. Um primeiro passo foi o intercâmbio de postais entre as duas instituições, nos quais o grupo do CRIF desenhava a imagem numa face, e os alunos da Ourearte escreviam uma breve mensagem no reverso. Isso estabeleceu uma forma inicial de comunicação entre os grupos. Além disso, trabalhei o Hino do CRIF com os alunos da Ourearte, utilizando a letra da música para ajudar os alunos a entender a instituição e o seu quotidiano.

Desde cedo, articulei com a direção do CRIF a ida de uma das psicólogas que trabalhava regularmente com os participantes do projeto à Ourearte. Isso permitiu não só apresentar o CRIF de forma clara aos alunos, mas também esclarecer dúvidas e questões sobre o trabalho com pessoas com deficiência, algo desconhecido para alguns deles. Segundo relatos dos alunos, esta conversa contribuiu para descontruir alguns preconceitos e estigmas, melhorando a sua compreensão do grupo com quem colaborariam no espetáculo. Paralelamente, conversava regularmente com os utentes do CRIF sobre o grupo da Ourearte, as suas idades e o trabalho que estávamos a desenvolver. Quando possível, reproduzia alguns áudios captados nestas sessões para demonstrar que, embora em contextos diferentes, todos trabalhavam para alcançar um objetivo comum.

A junção dos grupos ocorreu nos dias 30 de maio e 6 de junho de 2022, nas duas sextas-feiras anteriores ao espetáculo Postais. Nestas sessões, foram feitas adaptações à duração e organização, garantindo que nenhum dos grupos trabalhasse mais de 60 minutos seguidos. O resultado destas sessões será analisado na secção seguinte. É importante ressaltar que estas sessões só foram possíveis graças ao contacto direto e regular com as direções de ambas as instituições, e à comunicação clara e antecipada com os Encarregados de Educação dos participantes. Devido à sua proximidade com o espetáculo, o trabalho envolveu ensaios dos momentos cruciais em conjunto, especialmente aqueles que exigiam movimentação no espaço, comunicação verbal ou musical entre os participantes.

4. Resultados, dados e limitações

Nesta secção, serão apresentados os resultados das diversas fases de investigação anteriormente delineadas. Os capítulos permanecerão divididos por cada fase, mantendo assim uma coerência com o que foi apresentado anteriormente. No entanto, iniciarei desde já a interligação dos dados recolhidos, preparando assim o terreno para a secção de discussão, onde se começará a delinear as teorias. Esta abordagem permitirá uma análise mais abrangente e aprofundada dos resultados obtidos, contribuindo para uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo.

4.1. O que se escreve, o que se deixa por dizer

Não obstante a prática aparentar ter pelo menos três décadas de existência em Portugal (como se verificará com os dados da base de dados), o estudo e a escrita sobre esta prática demonstra ser recente, não sendo fácil encontrar informação sobre projetos de MC em Portugal anteriores a 2005. Embora potencialmente fruto de uma coincidência, esta data é próxima da criação do *International Journal of Community Music*, em 2007, uma revista que tem um grande papel na divulgação da vanguarda da investigação em MC. O aumento da visibilidade de projetos de MC em Portugal e acontecimentos nesta área noutras países, sugere que, embora tacitamente, os praticantes portugueses estavam atentos ao estado da arte. Hipoteticamente, quando uma reflexão mais concreta e académica sobre esta prática começou a ganhar forma noutras países europeus, esta terá impulsionado praticantes e investigadores em Portugal a fazerem o mesmo.

No entanto, é nesta pesquisa sobre o que é a produção académica sobre MC em Portugal que surge a sugestão de poder existir um desfasamento entre o que se faz e o que se escreve sobre o que se faz. Não sendo caso único (as PAC em vários países apresentam este desfasamento entre teoria e prática (Kertz-Welzel, 2009, 2013; Rinde & Schei, 2017)), não deixa de ser interessante esta decalagem no contexto português. Esse desfasamento é especialmente interessante por vários fatores: em primeiro lugar, existem atualmente dois cursos superiores de MC⁴¹, sendo que em ambos o terceiro ano de curso prevê um estágio prático com relatório de estágio associado. Por outro lado, os dois

⁴¹ A saber: a Licenciatura em MC, lecionada na Escola Superior de Educação e na Escola Superior de Música do Instituto Politécnico de Lisboa; e a Licenciatura em Música e Contextos Comunitários, lecionada no Instituto Politécnico de Bragança.

principais centros de investigação em música associados a instituições de ensino superior portuguesas (CESEM e INET-md⁴²) desenvolvem investigação em MC: o *Grupo de Educação e Desenvolvimento Humano* do CESEM abrange esta missão especificando-a num dos seus objetivos, a saber: “Criar metodologias e projetos de intervenção musical na comunidade adequados a populações com necessidades específicas em diferentes contextos educativos, sociais e terapêuticos” (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, sem data); e o INET-md tem um grupo de investigação designado por *Educação e Música na Comunidade*.

De um modo semelhante, algumas das mais relevantes publicações académicas nacionais sobre investigação em música contêm artigos e investigações sobre MC. Esta análise será aqui complementada com um olhar sobre a escrita académica (dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento) indexada em repositórios institucionais de universidades portuguesas.

A pesquisa de teses de Mestrado e Doutoramento sobre MC foi efetuada através dos Re却positorys Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Neles a pesquisa foi efetuada através de palavras-chave (Música na Comunidade; Música Participativa; Arte Comunitária; Arte Participativa...), nome de instituições ou projetos (SAMP; ondamarela; Companhia de Música Teatral; Música nos Hospitais, Orquestra Geração, Curso de Animadores Musicais da Casa da Música...), cursos de MC, professores/investigadores que regularmente orientam teses sobre o tema (Paulo Maria Rodrigues; Isabel Menezes...). Desta pesquisa chegou-se, até outubro de 2023, ao número de 16 dissertações de mestrado e 4 teses de doutoramento no âmbito da MC, sendo que a mais antiga data de 2010. Das 16 teses de mestrado, 11 (68.8%) foram realizadas por alunos da Universidade de Aveiro, 8 das quais sob orientação do Prof. Dr. Paulo Maria Rodrigues.

No que toca a artigos científicos, foram feitas pesquisas nas bases de dados b-On, Web of Science e no motor de busca Google Scholar. Também foram pesquisados artigos em arquivos de revistas relevantes (*International Journal of Community Music*, por exemplo). As palavras-chave usadas nas pesquisas procuraram não só focar MC, mas também artes comunitárias/participativas com música, e acima de tudo projetos deste género desenvolvidos em Portugal.

⁴² Que na sua estrutura engloba o CIPEM, outro centro de investigação que desenvolve também investigação sobre MC.

O número de artigos publicados sobre MC em revistas portuguesas ou internacionais tem uma magnitude semelhante ao de teses. A maioria dos artigos foi publicada após 2008, acompanhando o aumento que se encontra no número de teses, correspondendo também à criação da Licenciatura em MC. Diversos autores que publicam sobre MC em Portugal também o fazem em revistas de renome internacionais como, por exemplo, o referido *International Journal of Community Music*. Foram excluídas desta contagem as apresentações em congressos sem publicações associadas, porque não permitem assim uma análise do que é escrito e sobre o que é escrito. De seguida, apresentam-se duas tabelas com os artigos publicados sobre MC por autores portugueses, sendo a Tabela 6 referente a revistas portuguesas e a Tabela 7 referente a revistas internacionais.

Tabela 6

Publicações no âmbito de MC em revistas portuguesas

Revista	Data	Título	Autores
Revista Portuguesa de Musicologia	n/a	n/a	n/a
Revista Portuguesa de Educação Musical	1986	A música como factor determinante na prática associativa e cultural de um bairro suburbano do distrito de Lisboa	Morais, Domingos
	1993	Criatividade – Programa destinado a sessões de criatividade musical para adultos não músicos	Capdeville, Constança
	1996	MUS-E PORTUGAL – Fonte de Equilíbrio e Tolerância	Cruz, Cristina Brito da
	2005	A Educação e a Música no divã - "nóias", paranóias, dogmas e paradigmas - seguido de apontamento sobre uma "gota no oceano"	Rodrigues, Helena; Rodrigues, Paulo M.
	2008	A música como meio de intervenção social: a importação de um modelo de sucesso para o contexto português	Caldas, Matilde

	2008	O Serviço Educativo da Casa da Música	Rodrigues, Paulo Maria
	2009	Projecto Zéthoven	Cipriano, Luís
	2009	O impacto do projeto artístico-formativo Grande Bichofonia no contexto das AEC	Ferreira, Sónia Rio; Vieira, Maria Helena; Rodrigues, Helena
	2009	Música nos Hospitais em Portugal: algumas reflexões a partir da Psicologia Social Comunitária	Góis, Ana Paula; Freitas, Maria de Fátima
	2009	Orquestra Geração	Lima, Helena
	2009	BelaBatuque. Educar para valores: um projeto de percussão na promoção da formação/socialização	Mobilha, Elsa Félix
	2009	Orquestra Kajabucalho	Rodrigues, João
	2010	‘A música toma conta de mim’, um projecto educativo da Casa da Música	Palheiros, Graça Boal; Pinheiro, Sara; Ferreira, Vera
	2014/2015	Aprendizagem musical e participação	Creech, Andrea
	2014/2015	Ideias para a formação e intervenção na música comunitária	Faria, Cristina
	2016/2017	LabJázzica: a afinação das sementes	Lopes, Filipe
Revista Portuguesa de Psicanálise	2009	Jogo, Música e Afetos	Rodrigues, Helena; Rodrigues, Paulo M.
Revista Portuguesa de Educação Artística	2018	ParticipART – “Amanhã Temos Bom Dia”. Projeto Artístico de Intervenção Comunitária	Arez, Abel; Dias, Alfredo; Matos, Joana; Sá, Kátia; Natália, Vieira; Pereira, Teresa Matos

Numa proporção semelhante às teses, considerando 4 revistas portuguesas — Revista Portuguesa de Musicologia (RPM), Revista Portuguesa de Educação Musical

(RPEM), Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA) e Revista Portuguesa de Psicanálise (RPP) —, verifica-se que a RPEM é a que tem mais publicações sobre o tema (16), seguida de 1 artigo na RPEA (Arez et al., 2018), 1 artigo na Revista Portuguesa de Psicanálise (H. Rodrigues & Rodrigues, 2009), sendo inexistente na RPM. Dos artigos publicados, 13 (72.22%) foram-no depois de 2008.

Tabela 7

Publicações no âmbito de MC em revistas internacionais por autores portugueses

Revista	Data	Título	Autores
International Journal of Community Music	2010	Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of 'BebéBabá'	Rodrigues, Helena; Leite, Anabela; Faria, Cristina; Monteiro, Irene; Rodrigues, Paulo M.
	2016	Understanding leadership in community music-making projects behind bars: Three experiences in Portuguese prisons	Lamela, Inês; Rodrigues, Paulo M.
Music and Arts in Action	2017	Singing against loneliness. Songs of a homeless choir in Porto	Boal-Palheiros, Graça
Research Studies in Music Education	2019	Between adoption and adaptation: Unveiling the complexity of the Orquestra Geração	Costa, Jorge A.; Cruz, Ana Isabel; Mota, Graça
European Review Artistic Studies	2020	Música na Comunidade e Intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade da ESELx/ESML em contexto de estágio (2015-2017)	Moreira, Pedro; Gama, Ana
Musicae Scientiae	2021	Fugue for Four Voices: Building narratives through music behind bars	Lamela, Inês
Nordic Journal of Art and Research	2021	Projecto X: A Journey Inside Ourselves and What We Found When We Arrived	Graça, Jorge; Rodrigues, Helena; Rodrigues, Paulo M.

Em publicações internacionais (Tabela 7), existe 1 artigo na European Review Artistic Studies (Moreira & Gama, 2020), 1 na Music and Arts in Action (Boal-Palheiros, 2017), 1 na Musicae Scientiae (Lamela, 2021), 2 no International Journal of Community Music (Lamela & Rodrigues, 2016; H. Rodrigues et al., 2010), 1 no Nordic Journal of

Art and Research (Graça et al., 2021) e 1 no Research Studies in Music Education (Costa et al., 2019). Não se exclui a existência de artigos sobre o tema que tenham eludido o processo de pesquisa, quer por não ter um foco específico em MC, quer por não referirem o termo ou termos próximos (artes comunitárias, arte participativa, etc.) ou ainda por se encontrarem em revistas não indexadas.

Embora não haja livros editados sobre a prática de MC em Portugal, algumas referências podem ser encontradas em diversas obras. Por exemplo, existe um capítulo no livro *Communicative Musicality* de Stephen Malloch e Colwyn Trevarthen (2008) sobre o projeto *BebéBabá* desenvolvido pela Companhia de Música Teatral num estabelecimento prisional (H. M. Rodrigues et al., 2010), e um livro inteiro dedicado ao projeto (H. Rodrigues, 2003). O livro *A Restless Art* de François Matarasso (2019) faz diversas referências a projetos de MC em Portugal, em específico o trabalho da Sociedade Artística Musical de Pousos (SAMP), assim como ao Festival de Música de Setúbal, que inclui regularmente apresentações da orquestra comunitária Ensemble Juvenil de Setúbal.

Na sua maioria, os autores dos artigos não têm um curso de MC. As suas práticas principais tendem a não ser nesta área, embora demonstrem um trabalho contínuo neste meio.

4.2. A base de dados

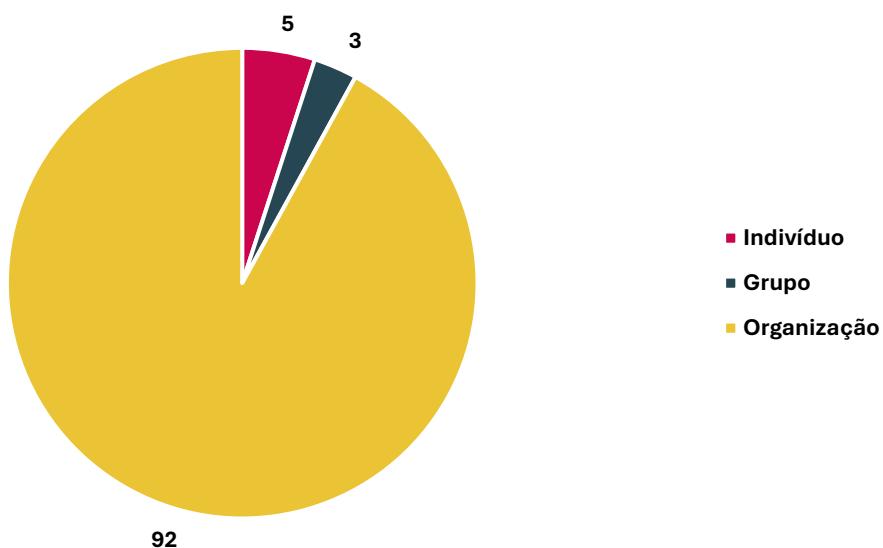
Como explorado anteriormente neste documento, a primeira fase de recolha de dados para esta investigação envolveu a construção de uma base de dados. Esta permitiu, em vários momentos, analisar de forma panorâmica os projetos encontrados e categorizá-los. Para análise e inclusão nesta tese, a base de dados passou por um último processo de síntese e triagem. Foram excluídos, para esta análise, projetos que apresentavam demasiadas informações em falta ou por confirmar. Da mesma forma, alguns projetos com múltiplas aplicações foram sintetizados, considerando todos esses momentos como um único projeto que se repetia. Desde o início de 2024, com o momento da redação da tese, houve uma pausa na adição de projetos à plataforma. No entanto, durante a escrita desta dissertação, foram adicionados mais dois projetos que estão a acontecer no momento. Desta forma, os resultados apresentados de seguida referem-se exatamente a 100 projetos. Embora fruto de coincidência, este número redondo permite apresentar os valores absolutos dos projetos e das categorias em que se inserem, sendo simultaneamente representativo da percentagem.

4.2.1. Tipologia dos promotores

Seguindo aproximadamente as categorias delineadas no **Capítulo 3.2.3**, procedo agora à apresentação dos dados provenientes da base de dados, iniciando com a tipologia dos promotores dos projetos. Conforme evidenciado pela Figura 2, a vasta maioria dos projetos é promovida por "organizações"⁴³, incluindo autarquias, direções de festivais artísticos, cineteatros, IPSS e até cooperativas artísticas. Os restantes projetos, promovidos por indivíduos ou grupos, ocorrem principalmente quando estes estão inseridos em instituições de ensino superior. Por outras palavras, o projeto é impulsionado e facilitado pelas mesmas pessoas que, geralmente como parte de suas dissertações de mestrado, decidem levá-lo a cabo. Dado que levar a cabo estes projetos não é uma decisão que parte das instituições de ensino, são categorizados como promovidos por indivíduos ou grupos, em oposição a organizações.

Figura 2

Tipologia dos promotores dos projetos



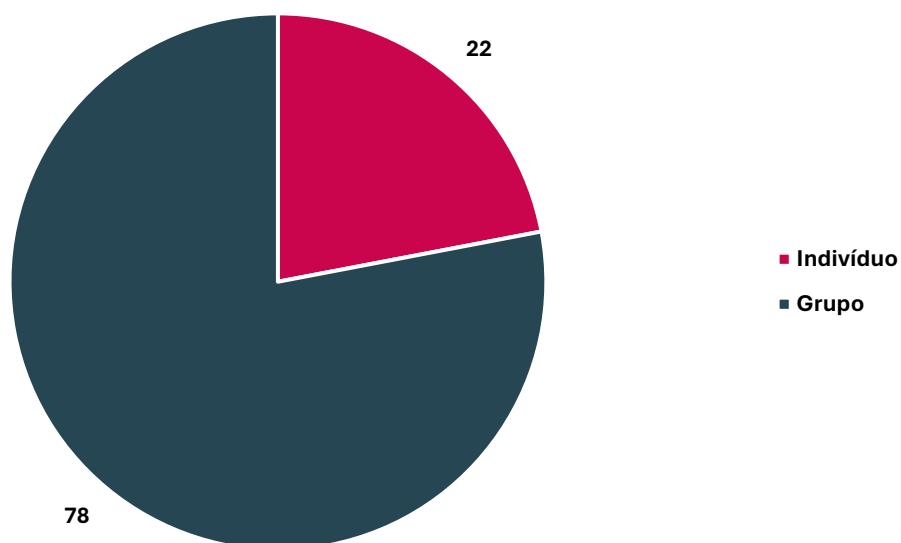
⁴³ Utilizo as aspas para destacar "organização", pois é um termo abrangente que uso para descrever várias entidades. Sinteticamente, qualquer agrupamento formal de indivíduos, com uma hierarquia estabelecida e responsabilidades atribuídas, que se apresente com uma identidade social reconhecível, é considerado uma organização. Por outro lado, grupos informais, sem uma estrutura clara ou identidade definida, são categorizados como "grupo".

4.2.2. Tipologia dos facilitadores

Uma distinção semelhante é aplicada aos facilitadores, conforme demonstrado na Figura 3. No entanto, neste caso, a diferenciação é entre facilitadores individuais e aqueles que atuam em grupo. Isto deve-se ao facto de que, mesmo quando o projeto é conduzido por organizações como cooperativas artísticas, os facilitadores são sempre um conjunto específico de elementos dentro desta instituição. Ao categorizar desta forma, o objetivo é determinar se o projeto está a ser facilitado por uma única pessoa ou por uma equipa que trabalha em conjunto. Foram recolhidas mais informações sobre os promotores e facilitadores, nomeadamente o seu currículo académico e profissional. Estas informações não se adequam facilmente à apresentação em formato gráfico, sendo expandidas na secção de discussão.

Figura 3

Tipologia dos facilitadores dos projetos



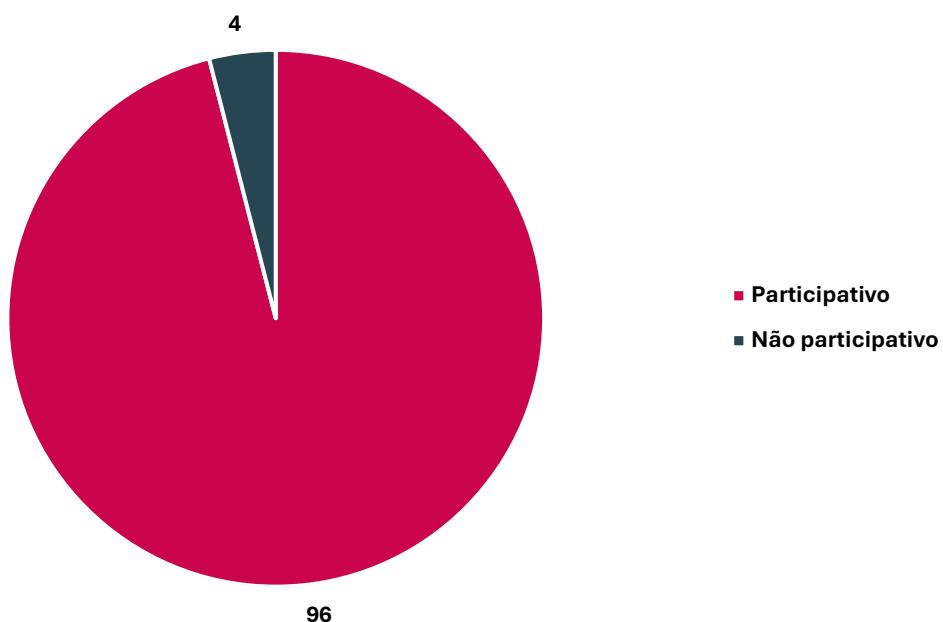
4.2.3. Participação ativa dos participantes

No âmbito dos projetos, como era de esperar, a maioria deles são participativos, envolvendo a comunidade de forma prática na criação ou performance artística (Figura 4). Em casos específicos, nos ambientes hospitalares, onde os participantes se encontram

em condições mais vulneráveis ou debilitadas, limitam-se a assistir a breves performances realizadas por pequenos grupos de músicos, sendo que nesses casos se considera o projeto “não-participativo”. No entanto, acredito que uma presença com qualidade é um tipo de participação, como será também corroborado por vários dos entrevistados na secção seguinte. No entanto, olhou-se para este parâmetro de um modo mais pragmático e direto.

Figura 4

Quantos projetos envolvem a participação ativa da comunidade?



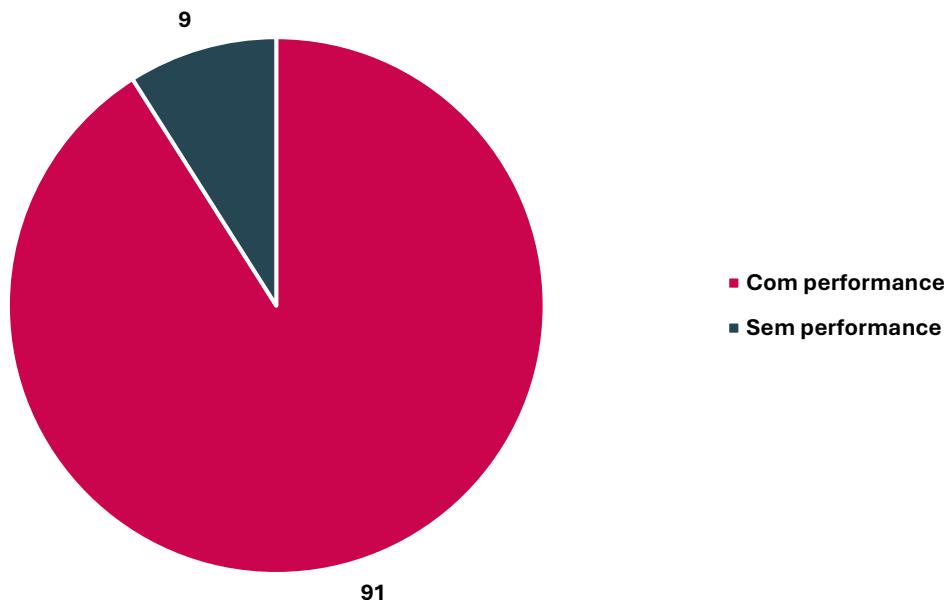
4.2.4. Componente performativa dos projetos

Existe outra categoria, independente da anterior, que se refere à existência de uma performance ou apresentação pública nos projetos (Figura 5). Em alguns casos, não foi imediatamente claro se os projetos incluíam essa componente. No entanto, após categorizar várias dezenas de projetos, começaram a surgir padrões discerníveis e tornou-se possível antecipar se um projeto era centrado na performance ou não. Como é evidente, é raro encontrar um projeto que não tenha algum elemento performativo, dado que a música é uma arte de espetáculo. De salientar que entre os projetos não performativos estão aqueles que são contínuos e não seguem ciclos de aplicação. Nestes, o foco

maioritário é a experiência artística em cada sessão, não havendo um trabalho com participantes que eventualmente se reflita numa apresentação pública.

Figura 5

Quantos projetos envolvem um momento performativo perante público?



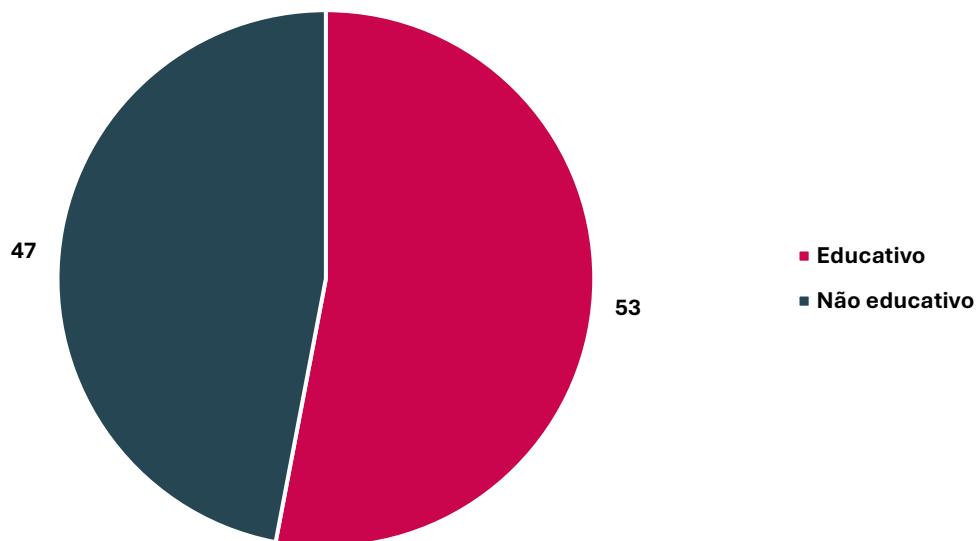
4.2.5. Foco educativo dos projetos

De seguida, deparamo-nos com a quantidade de projetos que têm ou não um caráter educativo (Figura 6). Esta é uma categoria de projetos que se torna difícil de discernir quando a informação disponível sobre os mesmos é escassa. No entanto, quando um projeto tem como objetivo transmitir conhecimentos técnicos musicais aos participantes, geralmente é explicitado na comunicação existente. Por vezes, esta conclusão foi alcançada por inferência, como nos projetos que envolvem a formação de uma orquestra comunitária composta por indivíduos sem experiência musical prévia, os quais, no término do projeto, apresentam-se em palco tocando uma variedade de instrumentos. Neste contexto, presume-se que tenha havido um período de aprendizagem ao longo do projeto. Quando esta intenção educativa não é clara na descrição do projeto, considera-se que o mesmo não possui um foco educativo. No entanto, é importante ressalvar que qualquer experiência deste tipo envolve sempre algum nível de

aprendizagem, mesmo que não seja explicitamente declarado como objetivo do projeto. A diferença reside em se esta aprendizagem é assumida nos objetivos do projeto ou não.

Figura 6

Quantos projetos têm um foco educativo?



4.2.6. Transdisciplinaridade dos projetos

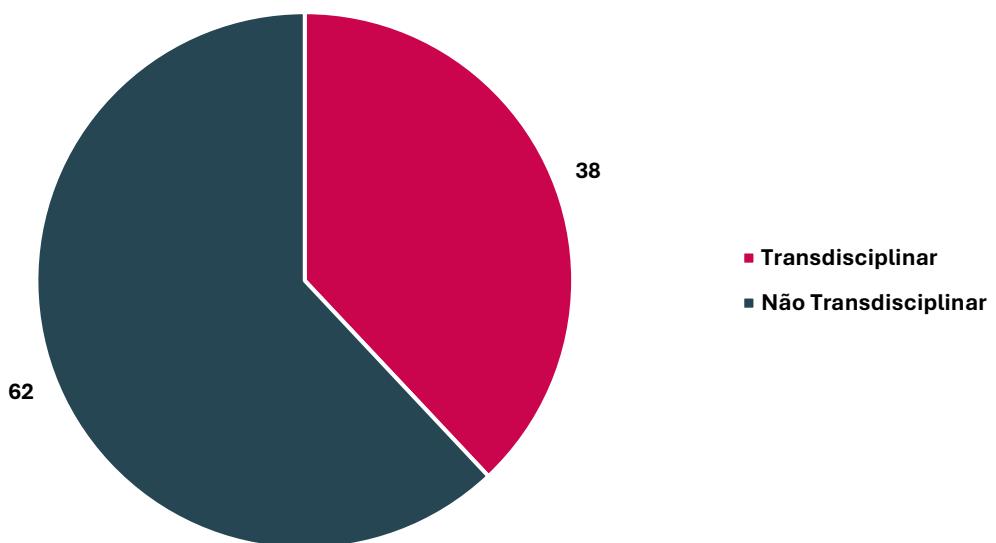
Um dos aspetos que me surpreendeu durante a análise da base de dados, em contraste com os meus próprios preconceitos e ideias pré-concebidas, foi a constatação de que a maioria dos projetos não é transdisciplinar (Figura 7). Ou seja, aquilo que eu pensava ser uma característica distintiva da prática em Portugal, que envolvia uma interdisciplinaridade constante, com a interação entre diversas formas de fazer arte, revelou-se menos comum do que inicialmente supunha. Uma parcela significativa dos projetos utiliza apenas a música como meio artístico. Este facto destaca que tanto os meus preconceitos quanto a imagem da MC em Portugal descrita pela literatura não se confirmaram de forma linear na base de dados analisada.

As possíveis razões para esta disparidade serão exploradas na secção de discussão. No entanto, é interessante refletir sobre como as conceções dos próprios facilitadores,

expressas em conversas informais comigo, diferem do que foi constatado na análise da base de dados.

Figura 7

Quantos projetos são transdisciplinares?

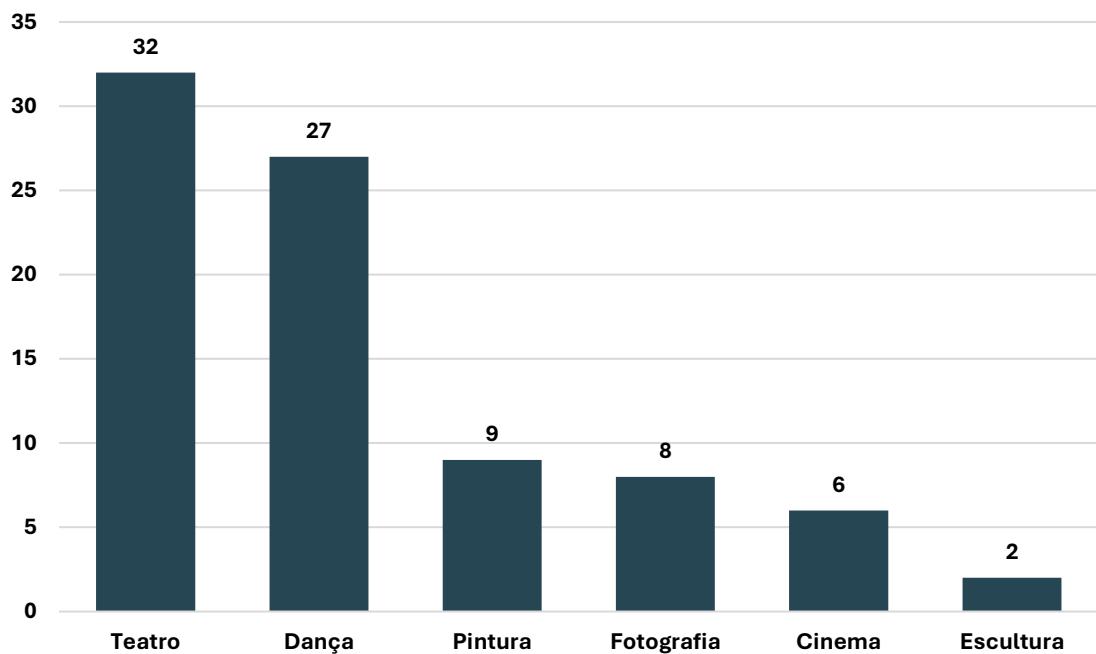


4.2.7. Meios artísticos usados nos projetos

No que diz respeito aos meios artísticos utilizados no desenvolvimento dos projetos, todos incorporaram música, como era de esperar (Figura 8). Em seguida, e de forma previsível, encontramos o teatro ($n=32$) e a dança ($n=27$). Dado que todas estas expressões artísticas são performativas, é natural que sejam as que apresentam maior presença nos projetos. Além destas, encontram-se também projetos que também envolvem fotografia ($n=8$) e outras formas de expressão visual ($n=9$). Estes projetos tendem a ser multifacetados, envolvendo várias formas de interação com as artes, para além da música. Nem sempre a música é o meio artístico mais proeminente ao longo dos projetos, mas é um elemento fundamental constante em todas as suas fases.

Figura 8

Quais os meios artísticos usados nos projetos?



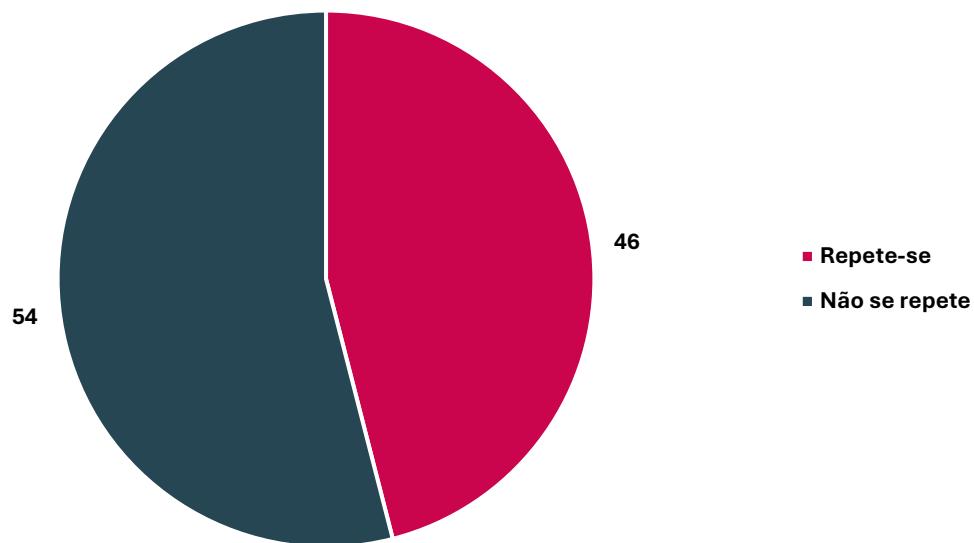
4.2.8. Repetição dos projetos

No que diz respeito à repetição dos projetos, surge mais um momento em que a minha própria conceção se confronta com a realidade, e neste caso, julgo eu, de forma positiva (Figura 9). Embora a maioria dos projetos ocorra apenas uma vez ($n=54$), há de facto uma quantidade significativa que se repete ($n=46$). Embora não necessariamente de forma contínua ou ininterrupta, o facto de haver repetição contribui para contrariar uma questão anteriormente levantada, que será explorada durante a análise dos resultados das entrevistas: se podemos considerar um projeto como uma “oferta” à comunidade, o término sem perspetivas de continuidade pode ser percebido pela comunidade como uma privação de algo benéfico.

Conforme destacado pela literatura e pelos entrevistados, o equilíbrio ideal reside no desenvolvimento de projetos de forma a deixar “sementes” para que possam repetir autonomamente na comunidade, sem a necessidade de intervenção do facilitador original. Como será abordado mais adiante, este aspeto é valorizado pelas entidades financiadoras.

Figura 9

Quantos projetos se repetem?



4.2.9. Periodicidade da repetição dos projetos

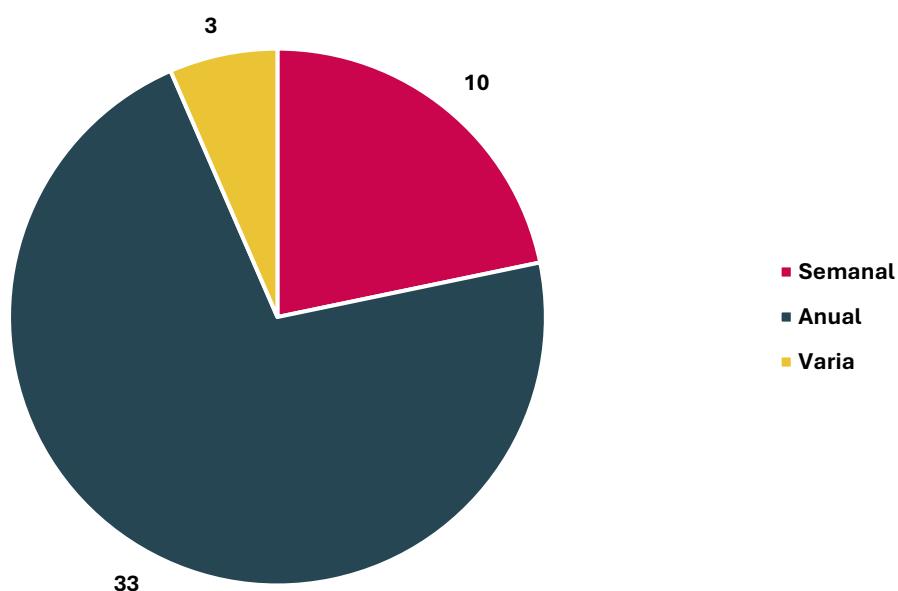
Quanto à periodicidade das aplicações dos projetos que se repetem, considera-se uma aplicação quando um projeto passa por um ciclo que vai desde a conceção até à apresentação final, seguida de reflexão (Figura 10). Verifica-se que uma grande maioria dos projetos que se repetem opera em ciclos de um ano ($n=33$), independentemente da duração real dos mesmos. Esta tendência pode ser atribuída aos ciclos de financiamento ou ao facto de muitos projetos serem conduzidos por entidades que implementam múltiplos projetos em simultâneo a cada ano. Além disso, como será discutido posteriormente, uma parte significativa do financiamento dos projetos da base de dados provém de programas de apoio que pressupõem uma periodicidade anual. No entanto, outra parte considerável dos projetos que se repetem envolve uma periodicidade semanal ($n=10$), abrangendo um novo grupo todas as semanas e garantindo uma renovação constante das comunidades participantes.

É importante voltar a frisar que estas categorias foram declinadas e definidas por mim para o conjunto de dados recolhidos, e poderiam ser aplicadas de outra forma. Ou seja, um projeto que se repete semanalmente, mesmo que com um conjunto de pessoas

diferentes e procedimentos que se reiniciam todas as semanas, pode também ser considerado contínuo, por outro ponto de vista. No entanto, considero um ciclo de projeto sempre que os procedimentos e metodologias são reiniciadas e aplicadas de início com um novo grupo de participantes.

Figura 10

Qual a periodicidade de cada aplicação do projeto?



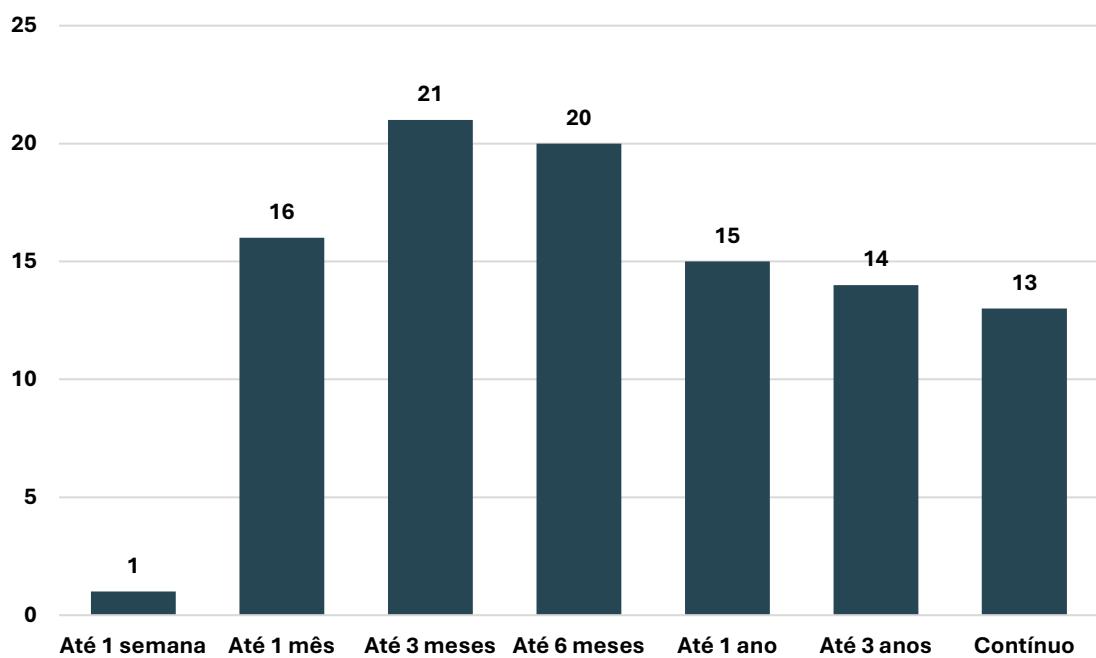
4.2.10. Duração dos projetos

Quanto à duração de cada projeto (Figura 11), observa-se que a maioria tem uma duração de cerca de 3 meses ($n=21$). Para facilitar a análise dos dados, as durações dos projetos foram divididas em setores, a fim de simplificar a visão geral. No entanto, verifica-se que, no caso de os projetos terem uma duração de 3 anos ($n=14$), esta abordagem não seria necessária, devido ao elevado número de projetos abrangidos pelo programa PARTIS, que tem ciclos de financiamento de exatamente 3 anos. Destaca-se ainda a quantidade significativa de projetos ($n=13$) que estão em funcionamento contínuo desde a sua implementação inicial. No entanto, é importante notar que a maioria ($n=73$) dos projetos tem uma duração inferior a 1 ano.

O projeto que durou “até 1 semana” ocorreu apenas durante um fim-de-semana. Os projetos que são contínuos mantêm-se em atividade desde a sua génesis até ao momento da análise final dos dados da plataforma (2024).

Figura 11

Qual a duração dos projetos?



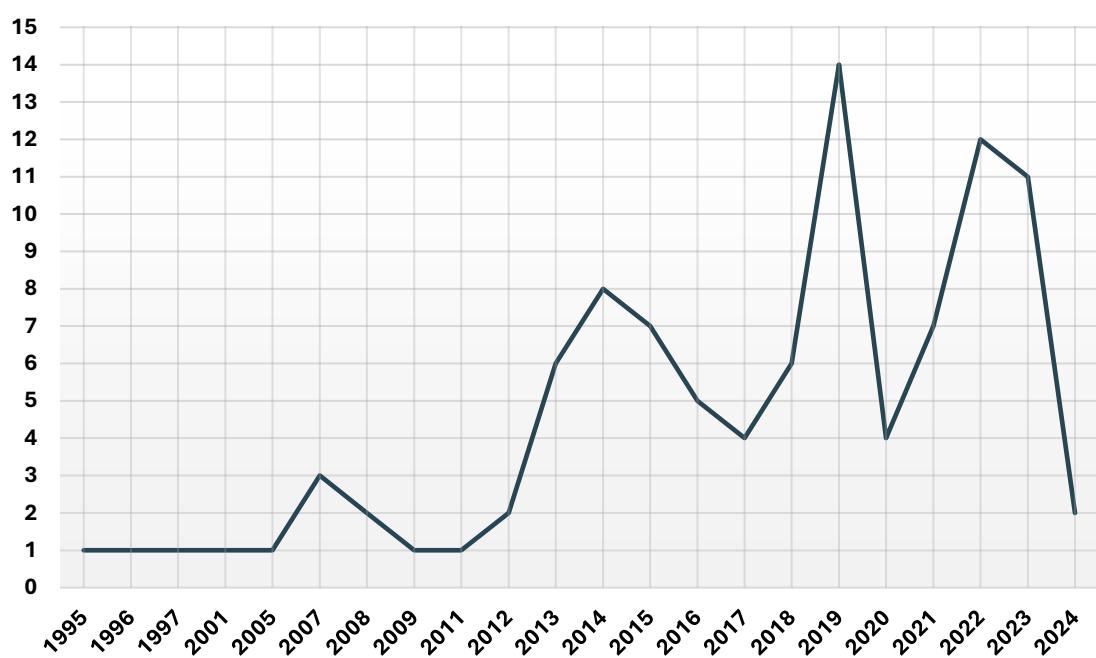
4.2.11. Distribuição temporal dos projetos

No que diz respeito à distribuição temporal dos projetos (Figura 12), foi considerada a data da sua primeira implementação, que coincide com a data da sua conceção. Decidi fazê-lo assim porque, no caso de projetos que ocorrem periodicamente todos os anos, usar a data de cada implementação poderia distorcer os dados, especialmente os mais antigos, até o início dos anos 2000. Desta forma, podem ser identificados 4 picos na criação de projetos: um mais modesto em 2007 ($n=3$), seguido por outro mais pronunciado em 2014 ($n=8$), um máximo em 2019 ($n=14$), seguido por uma grande queda em 2020 ($n=4$) e uma recuperação em 2022 ($n=12$). A queda após 2023 não se deve a uma diminuição dos projetos desenvolvidos, mas sim a uma interrupção na introdução de novos projetos na base de dados, devido a outras atividades relacionadas com esta investigação. É interessante notar uma possível associação (que pode ser insignificante) entre o primeiro pico e a instituição da Licenciatura em MC (por volta de

2007/2008), o segundo pico com a edição e tradução em Português de várias obras sobre MC (Higgins, 2012; Veblen et al., 2013) e a retomada em 2022 com uma reimplementação de projetos inicialmente abandonados devido à pandemia de COVID-19. É importante destacar que até 2005, todos os projetos incluídos na base de dados foram realizados pela SAMP ou pela CMT.

Figura 12

Qual a data da primeira aplicação dos projetos?



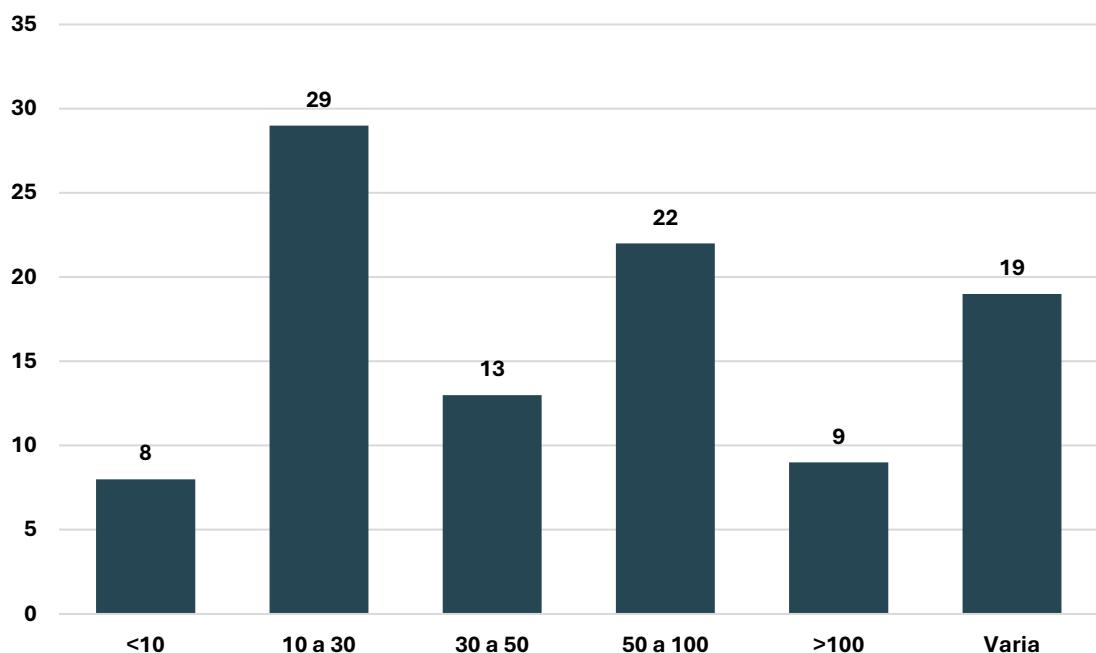
4.2.12. Tamanho das comunidades

No que diz respeito à dimensão média das comunidades envolvidas nestes projetos (Figura 13), nota-se que a maioria está concentrada entre 10 e 30 elementos ($n=29$). Como facilitador, e através de conversas informais com colegas, este número revela-se o mais estável e fácil de gerir quando se é um facilitador individual, permitindo prestar atenção e seguir de perto todos os participantes. Os grupos maiores foram geralmente projetos facilitados por equipas de facilitadores, visando a gestão de todo o grupo. Destaca-se ainda a quantidade significativa de projetos que envolveram mais de 100 elementos ($n=9$), sendo que um deles chegou a contar com 300 pessoas em palco. Neste caso, tratam-se de orquestras comunitárias e projetos conduzidos ao longo de um período prolongado por

uma equipa dedicada. É importante notar que é raro um projeto envolver menos de 10 participantes (n=8).

Figura 13

Dimensão das comunidades participantes nos projetos



4.2.13. Origem das comunidades

Uma distinção que cedo introduzi na base de dados foi categorizar a proveniência da comunidade. Por outras palavras, qual era o fator que tornava aquele grupo uma comunidade? Qual era o elemento agregador? Assim, distingui se a comunidade era proveniente de uma organização específica⁴⁴ (por exemplo, um lar de terceira idade, uma escola, uma IPSS, um estabelecimento prisional), de um local específico (habitantes de uma certa aldeia, residentes de uma determinada autarquia) ou nenhuma das duas (pessoas que se inscreveram no projeto e se tornaram uma comunidade no momento do início do trabalho).

Uma quantidade significativa de projetos envolveu o trabalho com comunidades de um local específico (Figura 14; n=75). Isto também se deve ao facto de diversos projetos serem promovidos por autarquias, que procuram dinamizar a cultura em secções

⁴⁴ Cf. nota de rodapé da página 118, sobre a minha definição de “organização”.

específicas de um município. Por outro lado, a maioria dos projetos abrange cidadãos que não estão associados a uma instituição (Figura 15; n=55), algo que me surpreendeu, pois ia contra as minhas próprias expectativas. Eu esperava que uma parte significativa destes projetos se desenvolvesse em contato próximo com IPSSs, escolas e lares de idosos. No entanto, estes dados servem novamente para relembrar que as pré-conceções levam a enviesamentos na análise e reflexão sobre os dados.

Figura 14

Quantas das comunidades provêm de um local específico?

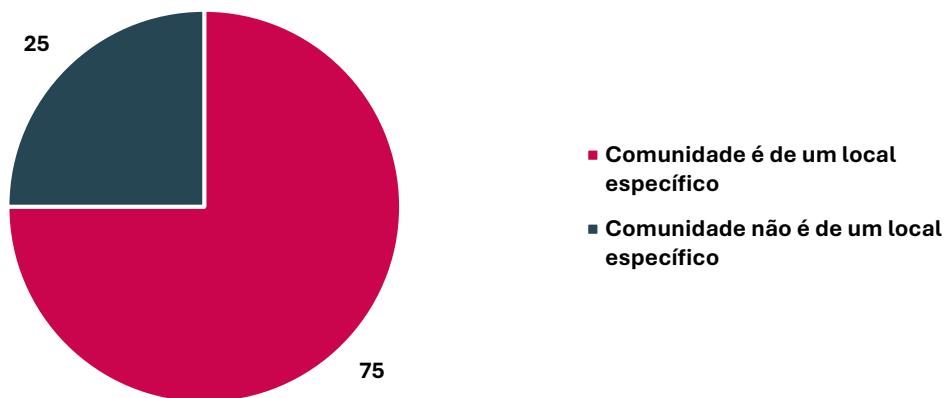
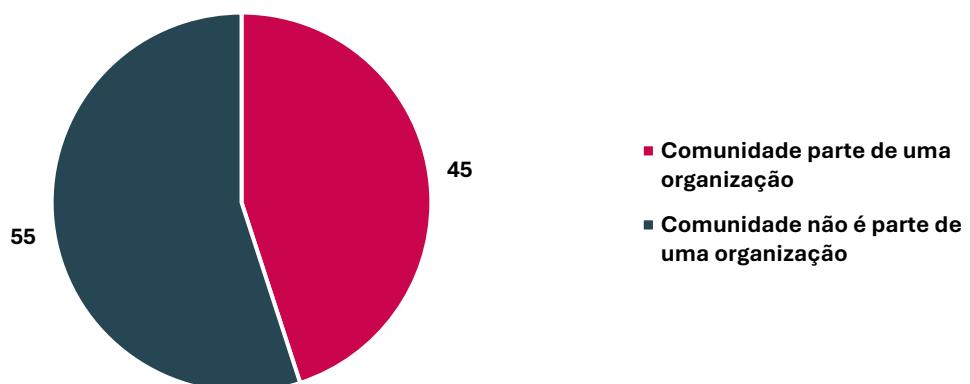


Figura 15

Quantas das comunidades provêm de uma organização (lar, creche, escola...)?



4.2.14. Tipologia de financiamento dos projetos

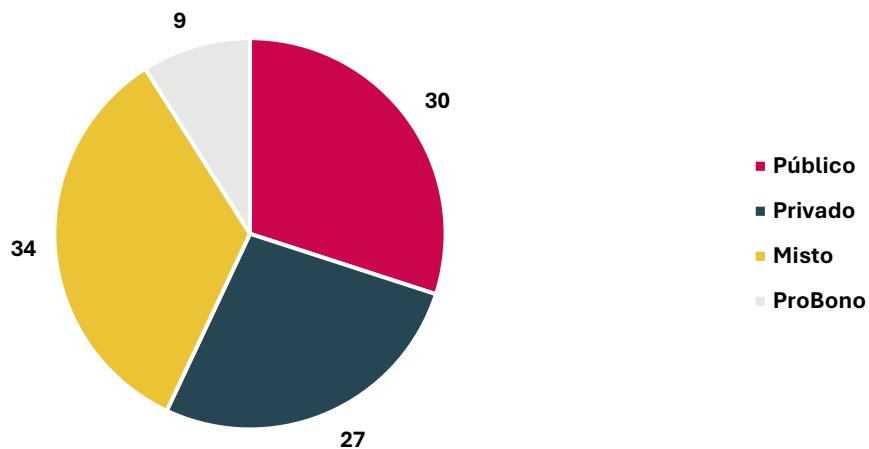
No que toca ao financiamento dos projetos (Figura 16), destaca-se que, conforme mencionado na metodologia, poucos dos projetos da base de dados foram realizados *pro bono* (n=9). Todos os projetos associados a teses de mestrado fizeram parte deste grupo. Sendo esta uma compilação de projetos visíveis, mais do que uma compilação exaustiva de todos os projetos já realizados, pode-se deduzir que, sem financiamento, é menos provável que um projeto seja registado. Portanto, observamos uma certa paridade no financiamento dos projetos entre o setor público (n=30) e o privado (n=27), bem como com o modelo "misto" (n=34), envolvendo instituições públicas e privadas. Destaca-se, então, a importância de tanto o financiamento privado como público para este tipo de iniciativas, sem o qual uma parte significativa dos projetos não seria realizada.

O alcance e o impacto desses projetos estão diretamente ligados ao financiamento, e torna-se essencial considerar, tanto como artistas quanto como investigadores, a importância de garantir fontes seguras de financiamento para este tipo de projetos, que, essencialmente, não visam lucro e representam constantemente um dispêndio financeiro⁴⁵. Uma parte significativa dos projetos financiados por instituições privadas provém de programas como o PARTIS, realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian desde 2018, ou, na sua encarnação mais recente, PARTIS & Art for Change, numa parceria entre a Fundação Calouste Gulbenkian e a Fundação “la Caixa”.

⁴⁵ Se bem que a noção de “lucro” pode ser até questionada: são projetos sem “lucro” financeiro mas com bastante “lucro” social, baseado no que é reivindicado pelos seus participantes e facilitadores.

Figura 16

Origens do financiamento dos projetos



As questões financeiras são relevantes para este tipo de projetos, e têm um grande impacto no tipo e quantidade do que se publica sobre MC (Rimmer, 2018). No caso português, uma reflexão sobre financiamento deve incluir uma referência ao programa PARTIS – Práticas Artísticas para a Inclusão Social.

Este programa, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian (Fundação Calouste Gulbenkian, 2021) revela-se origem de financiamento para diversos projetos de MC desenvolvidos desde a sua génesis. Um detalhe interessante deste programa de financiamento é o facto de, no final de cada projeto, ser criado um vídeo descriptivo e explicativo do mesmo, e a cada ciclo de financiamento ser editado um relatório geral que reflete sobre os frutos ou problemas dos projetos apoiados.

Este tipo de estruturas financiadoras de caráter privado (ou mecenatas de artes) são agentes bastante importantes num país cujo investimento em práticas artísticas é proporcionalmente baixo quando comparado com outras economias europeias (Eurostat, 2020). E embora os relatórios individuais de cada projeto não sejam públicos, o relatório do ciclo de financiamento de cada edição do PARTIS permite-nos ter uma visão mais concreta do que a autoridade financiadora define como sucesso ou fracasso, os pontos que valoriza e o que é esperado e entregue de cada projeto financiado. No caso do PARTIS, a criação de um “legado” de cada projeto (ou seja, continuidade das práticas para além do ciclo de financiamento) é um ponto importante, assim como a criação de parcerias estáveis entre quem desenvolve os projetos e quem os acolhe (Cruz, 2019).

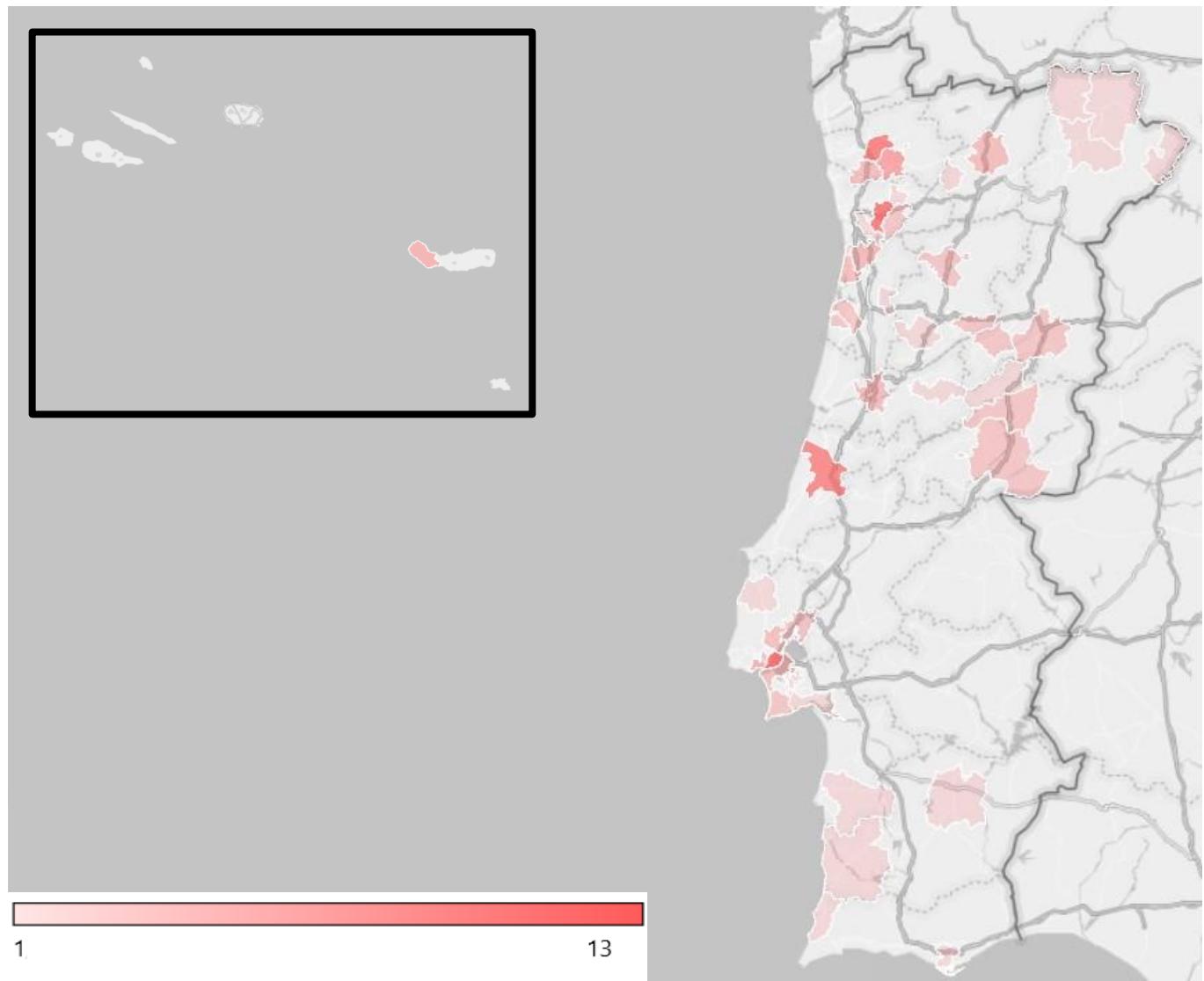
Este tipo de financiamentos do setor privado é o mais comum, sendo que, no entanto, a Direção Geral das Artes também se apresenta como uma entidade financiadora de relevo, assim como várias Câmaras Municipais e outras estruturas de autoridade local. Como explicitado acima, a existência de financiamento não só é relevante para a criação e manutenção dos projetos, como até para a sua visibilidade e, consequentemente, comparação e análise com a realidade nacional e internacional.

4.2.15. Distribuição geográfica dos projetos

Por fim, uma observação sobre a distribuição geográfica dos projetos. Conforme pode ser visto na Figura 17, a maioria dos projetos aconteceu no litoral do país, com grandes concentrações nos distritos de Braga, Porto, Leiria e Lisboa. Grande parte do Alentejo não está representada na base de dados, e a presença de projetos no interior-centro deve-se principalmente ao desenvolvimento de iniciativas pela ondamarela. Analogamente, o foco em Leiria pode ser explicado pelos projetos desenvolvidos pela SAMP. Esta distribuição espelha, de forma indireta, outras tendências da sociedade portuguesa, nomeadamente o maior foco de iniciativas nas zonas litorais e, sobretudo, nos centros urbanos de Lisboa e Porto. Uma manifestação desta disparidade territorial também pode ser observada no **Capítulo 2.2**, onde analisei, entre outros temas, a distribuição da oferta formativa do EAE em Portugal.

Figura 17

Quantidade de projetos por concelho



4.3. As entrevistas

Para reflexão sobre os dados das entrevistas, estes serão apresentados seguindo aproximadamente o guião utilizado. Isto porque, embora as entrevistas fossem semiestruturadas, cada uma seguiu uma estrutura semelhante influenciada pelo mencionado guião. As citações retiradas das entrevistas serão editadas para facilitar a compreensão, eliminando hesitações, repetições e corrigindo alguns erros de gramática, mantendo apenas o conteúdo relevante para a análise. As citações serão referenciadas conforme a 7^a edição da norma APA, seguindo o formato *nome do entrevistado*,

comunicação pessoal, data. A apresentação dos resultados seguirá o guião das entrevistas, agrupando as respostas tematicamente. Estas temáticas foram deduzidas a partir de uma síntese do guião e dos resultados da análise da codificação das transcrições no MaxQDA. Não será dividida por código, uma vez que isso seria excessivamente detalhado, nem por questão do guião, devido à natureza dialogante das respostas, que muitas vezes abordaram vários temas ao longo da entrevista, nem sempre diretamente relacionados com as perguntas feitas.

Contudo, atente-se a Tabela 8, a qual apresenta a distribuição de cada macro-categoría de códigos por cada uma das entrevistas. Cada uma destas categorias inclui subcategorias, que não foram inseridas na tabela para evitar um excesso de granularidade.

Tabela 8

Quantidade de cada categoria de códigos, por entrevista

	F. Matarasso	H. Cruz	P. F. Rodrigues	P. Lameiro	P. M. Rodrigues
Biografia do Entrevistado	14	21	16	57	24
Licenciatura em MC	0	0	32	0	3
Terminologia de Música/Arte Comunitária	17	19	40	5	34
Impacto Social	7	30	16	33	18
Música/Arte Comunitária em Portugal	6	21	19	39	23
Projetos	13	21	49	25	7
Política	5	15	0	0	0
Sociedade	0	2	0	6	0
Financiamento	25	19	5	6	18

Facilitadores	2	3	15	8	5
Comunidades	9	4	4	7	5
Observar/Pensar Projetos	2	12	29	10	12
COVID-19	12	15	9	6	13

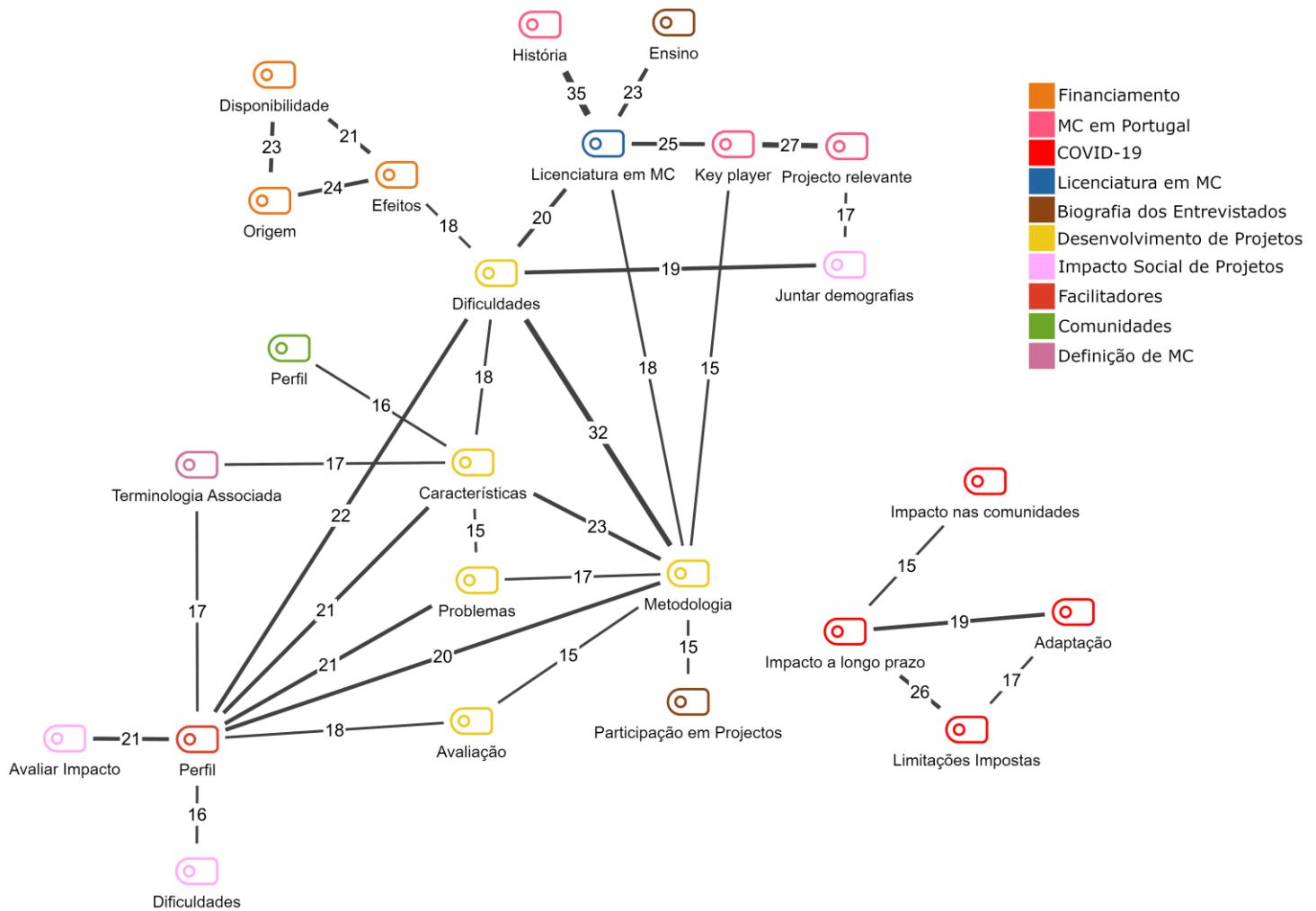
Estas e outras ferramentas disponíveis no software MaxQDA permitiram obter uma visão holística inicial da informação presente nas transcrições das entrevistas, após a sua codificação. Embora não permitam tirar conclusões imediatas sobre o conteúdo, são úteis para direcionar a análise e levantar questões sobre a relação entre as diferentes entrevistas. Para este efeito, foram também criados gráficos de co-ocorrência de códigos, de proximidade de códigos e de frequência relativa dos mesmos (Figura 18). Este gráfico oferece uma visão geral da quantidade de vezes que determinados códigos ocorrem em conjunto ou em grande proximidade (no máximo a uma frase de distância) uns dos outros. A espessura das linhas representa, de forma relativa, a quantidade de vezes que co-ocorreram, e o mesmo é representado pelo número presente em cada linha. Embora seja uma ferramenta abstrata, permite tirar algumas ilações ou, pelo menos, direcionar o caminho da análise.

Por exemplo, atentando à legenda de cores, percebemos que o código “Efeitos [do financiamento]” se relaciona regularmente com o código “Dificuldades [no desenvolvimento de projetos]”. Poderíamos inferir, por exemplo, que a existência de financiamento cria ou resolve dificuldades nos projetos, ou que uma das dificuldades na gestão de projetos está relacionada com a gestão do financiamento e dos seus efeitos. Outra relação evidente é entre o código “Licenciatura em MC” e o código “História [da MC em Portugal]”. Nota-se também a relação entre o “Perfil [do facilitador]” e os “Problemas [de desenvolver projetos]”. Ou seja, embora o gráfico não seja, por si só, um produto ou uma ferramenta conducente a conclusões, é uma ferramenta que levanta pistas e permite indagar as relações entre as entrevistas e as ideias nelas expostas. No entanto, a mutabilidade do gráfico dependendo dos parâmetros com que é gerado implica que não será utilizado nem estudado aprofundadamente nesta análise, preferindo concentrar-me

na interligação do que foi dito por cada um dos entrevistados sobre cada uma das temáticas.

Figura 18

Gráfico de co-ocorrência de códigos em todas as entrevistas



Ou seja, estes gráficos e tabelas não serão alvo de uma análise detalhada devido à heterogeneidade das entrevistas, e à pouca especificidade da sua análise. Devido ao formato dialogante das mesmas, os temas abordados foram focados de maneira diferente por cada entrevistado e durante períodos distintos. As respostas eram complexas demais para serem reduzidas a medições de polaridade (ponto de vista positivo ou negativo sobre um tema específico) e frequência (alguns temas foram perguntados diretamente por mim, enquanto outros foram abordados de passagem pelos próprios entrevistados, implicando uma frequência muito diferente de transcrição para transcrição). No entanto, foi possível

utilizar as potencialidades do software MaxQDA para obter uma noção abrangente do que foi dito, incluindo, por exemplo, a semelhança entre diferentes entrevistas com base na quantidade e tipo de códigos que a sua análise apresenta em comum. (Tabela 9).

Tabela 9

Semelhança entre transcrições de entrevista

	F. Matarasso	H. Cruz	P. F. Rodrigues	P. Lameiro	P. M. Rodrigues
F. Matarasso	1,00	0,66	0,66	0,59	0,57
H. Cruz	0,66	1,00	0,63	0,63	0,60
P. F. Rodrigues	0,66	0,63	1,00	0,71	0,77
P. Lameiro	0,59	0,63	0,71	1,00	0,65
P. M. Rodrigues	0,57	0,60	0,77	0,65	1,00

Nota. Esta tabela demonstra um rácio de semelhança entre transcrições, baseado na quantidade e tipologia de códigos que as análises têm em comum, calculado pelo software MaxQDA. Um valor de 1,00 indica que são iguais. As células coloridas a azul-escuro indicam entrevistas com uma maior ocorrência dos mesmos códigos em quantidades proporcionais. As células brancas indicam entrevistas com maiores diferenças nos códigos analisados e nas suas quantidades relativas.

4.3.1. Biografia dos entrevistados

Uma primeira parte das entrevistas visava compreender o passado e o percurso de cada entrevistado, com o intuito de investigar que trajetória os teria conduzido à sua atual forma de envolvimento com a música. Ao analisar as origens e os percursos individuais dos entrevistados, foi possível contextualizar e compreender melhor as suas práticas e perspectivas nos campos da MC e PAC.

4.3.1.1. Percurso Profissional

Os sujeitos, provenientes de diversas áreas científicas e artísticas e atuando em espaços distintos, apresentam percursos com pontos em comum. Em relação à participação em projetos, demonstram uma prática ativa, com três dos cinco sujeitos

liderando organizações envolvidas seja em MC ou PAC. Os restantes dois sujeitos atuam como consultores em projetos desenvolvidos por terceiros, desempenhando frequentemente o papel duplo de consultores e participantes.

Paulo Lameiro, como membro fundador da escola de música da SAMP e um dos primeiros impulsionadores dos projetos de MC na associação, possui uma ligação estreita com esta prática. À data da entrevista (fevereiro de 2021), dedicava-se principalmente ao projeto *Ópera na Prisão*, inserido no âmbito do projeto europeu *Traction*. Além disso, como criador do projeto *Berço das Artes*, mantém-se envolvido na área da música para bebés e crianças na primeira infância.

Por sua vez, Paulo F. Rodrigues participou principalmente em projetos relacionados com dança, especialmente aqueles desenvolvidos pela Madalena Victorino, embora considere esses projetos de certa forma relacionados com MC, pelo menos filosoficamente, se não a nível metodológico. No geral, participou em iniciativas que se situavam entre a animação sociocultural e a MC.

Como fundador e artista residente da CMT, Paulo M. Rodrigues esteve envolvido na maioria dos projetos promovidos por este coletivo. Além disso, enquanto diretor do serviço educativo da Casa da Música (CdM), desenhou uma série de iniciativas no âmbito da MC desenvolvidos por esse serviço, acima de tudo os que foram levados a cabo pela equipa Fator-E.

Embora tenha participado numa variedade de projetos, principalmente ligados às artes performativas e, mais especificamente, ao teatro, Hugo Cruz, no momento da entrevista, desempenhava um papel mais ativo na gestão de equipas, em parte por também se estar a dedicar à fase final do seu doutoramento.

François Matarasso participa em projetos desde os anos 90, especialmente em iniciativas comunitárias ao estilo inglês, frequentemente financiadas pela União Europeia ou pelo Arts Council England. Estes projetos, multidisciplinares e envolvendo várias formas de expressão artística, focalizam-se na integração do património histórico e cultural dos participantes. Descrito pelo próprio:

“The principles that underpin my work are unchanged, but they have been toughened by four decades of making, observing, accompanying and researching participatory art in more than 40 countries” (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021)

Curiosamente, algo que é comum a todos os entrevistados é o facto de terem encontrado o caminho das PAC de forma quase casual, após inicialmente se dedicarem a outras formas de expressão artística. Este percurso, como veremos mais adiante, também se reflete nas suas trajetórias académicas.

Paulo Lameiro, por exemplo, iniciou a sua jornada como cantor de ópera, mas, simultaneamente, envolvido na filarmónica de Pousos, acabando por regressar à SAMP onde começou a desenvolver PAC com crianças, posteriormente estendidos a alas pediátricas de hospitais e cuidados paliativos. No entanto, após dirigir a candidatura de Leiria à Capital Europeia da Cultura, afastou-se da prática direta desse tipo de trabalho, concentrando-se na gestão de equipas. Enquanto Coordenador Executivo desta candidatura, teve um papel ativo na programação cultural da cidade em torno desta iniciativa. Além disso, desempenha o papel de diretor artístico da Musicalmente, uma organização que realiza concertos para bebés e outras atividades de MC. Embora tenha uma carreira musical inicial como músico filarmónico e cantor lírico, esteve também envolvido em atividades académicas como professor, tendo sido membro do INET-md.

Paulo F. Rodrigues, por sua vez, já teve uma carreira de criação artística no passado, mas atualmente não é o seu foco principal de ação. No entanto, continua ligado à academia como coordenador-adjunto do Grupo de Educação e Desenvolvimento Humano do CESEM, e como professor do ensino superior em áreas relacionadas com música e movimento, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Embora não esteja mais envolvido em performance artística como carreira, mantém-se ativo na observação e consultoria de projetos desenvolvidos por alunos da Licenciatura em MC. Além disso, desempenha funções administrativas como coordenador desta licenciatura e teve um papel significativo na redefinição dos estágios práticos nesse curso, além de outros impactos ao nível do currículo que serão explorados na secção seguinte.

Paulo M. Rodrigues, enquanto coordenador do serviço educativo da CdM, esteve envolvido na programação artística dessa instituição, enquanto simultaneamente desenvolvia o Fator-E, um laboratório de projetos comunitários relacionados com música. Apesar de ter estado mais afastado da prática direta, procurou manter-se envolvido sempre que possível. Como compositor residente da CMT, tem um papel fundamental na criação e liderança de projetos de raiz musical que vão para além da música. Tem uma ligação de longa data à academia, onde leciona e orienta teses de mestrado e doutoramento, muitas vezes sobre temáticas de MC.

Hugo Cruz concentra-se na programação cultural como um ato de criação, mas também está envolvido em criação artística teatral e multidisciplinar de projetos comunitários. Além disso, trabalha como consultor e supervisor de trabalhos comunitários para diversos municípios e instituições. Continua a ser ator, embora o seu foco primário seja agora a gestão de equipas. No âmbito académico, concluiu recentemente uma tese de doutoramento e publica regularmente sobre PAC, em Portugal e no Brasil. É também professor universitário, ensinando sobre educação, artes participativas e PAC.

François Matarasso começou a sua carreira no teatro, mas posteriormente interessou-se por projetos internacionais e pela arte comunitária. Embora não se dedique atualmente à programação cultural, desempenha um papel ativo como consultor em diversos projetos, incluindo o programa PARTIS (Práticas Artísticas para a Inclusão Social) da Fundação Calouste Gulbenkian. Embora não seja tão claro quanto aos seus vínculos com a academia, demonstrando alguma desconfiança dos métodos e práticas da mesma, está envolvido em atividades de investigação independente desde 1994 e publica regularmente sobre o tema.

4.3.1.2. Percurso Académico

Os entrevistados chegaram às PAC a partir de diferentes origens, sendo notável que nenhum tenha frequentado um curso específico de MC ou PAC. No entanto, é interessante observar que, informalmente ou através de workshops, todos acabaram por receber alguma formação nessa área. O conhecimento prático adquirido ao longo do desenvolvimento de projetos foi essencial para moldar as suas práticas, num processo iterativo e em constante crescimento. É relevante destacar que todos possuem formação académica, sendo que três dos cinco entrevistados têm um doutoramento.

Paulo Lameiro, por exemplo, relata um primeiro contacto com Edwin Gordon durante a sua passagem por Portugal em 1995 como especialmente marcante. Além disso, adquiriu conhecimento de forma informal ao longo do seu percurso como músico filarmónico. A sua formação académica incluiu o estudo do canto no Conservatório Nacional de Lisboa (embora tenha iniciado como trompetista), e uma licenciatura em Ciências Musicais na NOVA-FCSH, com especialização em Etnomusicologia.

Por sua vez, Paulo F. Rodrigues frequentou diversas masterclasses ao longo dos anos, ministradas por vários professores, embora não especificados na entrevista. Com

uma formação inicial como Professor do Primeiro Ciclo, com especialização em Educação Musical, concluiu um doutoramento em Ensino e Psicologia da Música.

Paulo M. Rodrigues descreve a sua aprendizagem como uma combinação de formação formal e autodidata, destacando a influência do seu mentor, Rolf Gelhaar, com quem estudou composição. A sua formação académica inicial foi em Agronomia, seguida por um doutoramento em Bioquímica e Genética Aplicada, e posteriormente uma pós-graduação em ópera na Royal Academy of Music em Londres.

Já Hugo Cruz valoriza a aprendizagem tradicional com mestres, destacando a sua experiência de trabalho com figuras proeminentes como Augusto Boal e Eugénio Barba. Com uma formação académica em Psicologia Comunitária, concluiu um doutoramento em Educação, com foco na relação entre arte e política.

Quanto a François Matarasso, embora possua uma formação superior em Inglês e Literatura Inglesa, revela um certo ceticismo em relação à academia e às grandes instituições de ensino. Esta perspetiva pode refletir-se na sua abordagem a PAC e na sua prática profissional.

4.3.2. Licenciatura em Música na Comunidade na ESELx/ESML

Apenas dois dos entrevistados, Paulo F. Rodrigues e Paulo M. Rodrigues, mencionaram a Licenciatura em MC. Paulo F. Rodrigues teve envolvimento com o curso desde o seu início, no ano letivo de 2007/2008, acompanhando a evolução dos diferentes planos de estudo, e em 2021 considerava que a formulação vigente se destacava das anteriores com um maior foco na investigação sobre MC. Segundo Paulo F. Rodrigues, o surgimento do curso foi influenciado, em parte, pelo processo de Bolonha⁴⁶.

Segundo o próprio, face às restrições impostas por esse processo, a Licenciatura em Educação Musical na ESELx encerrou, o que gerou a necessidade de desenvolver uma licenciatura que proporcionasse aos alunos a base científica e artística necessária para ingressarem no Mestrado em Educação Musical na mesma instituição. Esta veio a metamorfosear-se na Licenciatura em Música na Comunidade. Por não ter participado na conceção inicial do curso, não possui uma compreensão precisa da origem do seu nome.

⁴⁶ Para uma descrição completa deste processo, e das suas implicações para o ensino superior, cf. Wächter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and prospects. European Journal of Education, 39(3), 265–273. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x>

No entanto, revela que foi o primeiro curso do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) resultante de uma parceria entre duas escolas (ESELx e ESML).

Paulo F. Rodrigues considera que nem sempre os nomes refletem precisamente o produto final, e este foi o caso com o curso. Inicialmente, o plano de estudos não refletia a filosofia da intervenção comunitária, mas sim os padrões da antiga licenciatura em educação musical. No entanto, com o passar do tempo, o Mestrado em Educação Musical começou a perder candidatos, o que levou à necessidade de reformular o foco da licenciatura, tornando-a mais orientada para a MC e menos para aspectos pedagógicos. Esta transição foi gradual ao longo dos anos, em parte devido à morosidade dos processos de avaliação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Um dos principais desafios identificados por Paulo F. Rodrigues foi o estágio dos alunos. O primeiro estágio ocorria em contextos educativos, enquanto o segundo acontecia em contextos comunitários. Como as disciplinas não preparavam os alunos para esse tipo de intervenções, muitos chegavam ao segundo estágio sem estarem adequadamente preparados para contextos não educativos. A primeira grande mudança neste formato de estágio ocorreu no ano letivo de 2012/13, quando Paulo F. Rodrigues assumiu a coordenação do curso. A partir desta altura, foram feitas alterações para adaptar os estágios às necessidades dos alunos⁴⁷. Uma mudança importante foi a criação da disciplina de Introdução à MC, no primeiro ano do curso, para esclarecer os alunos no que toca aos princípios fundamentais da prática e as expectativas associadas.

Paulo M. Rodrigues considera que a existência da Licenciatura em MC confere credibilidade à prática profissional. Observou que muitos dos principais intervenientes na área em Portugal estão associados à Licenciatura em MC, embora nem todos os graduados tenham necessariamente uma relevância significativa na área. Esta perspetiva destaca o papel da formação académica na validação e no reconhecimento da prática profissional em MC em Portugal.

⁴⁷ Como pode ser verificado nos seguintes despachos: Despacho n.o 4358/2013, de 25 de março do Instituto Politécnico de Lisboa, 2013; Despacho n.o 8353/2019, de 19 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, 2019; Despacho n.o 8751/2018, de 13 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, 2018; Despacho n.o 11546/2014, de 15 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, 2014; Despacho n.o 12302/2010, de 29 de julho do Instituto Politécnico de Lisboa, 2010.

4.3.3. Constelação terminológica das Práticas Artísticas Comunitárias

“Often, community music activities are defined in terms of what they are not: they are not organized top-down, they are not based on unidirectional didactic teaching, but they are also not ‘just a group of amateurs having a good time’”
(Schippers & Bartleet, 2013, p. 456)

Desde o início do processo de preparação das entrevistas e na elaboração do guião, surgiu-me uma questão sobre as percepções que os entrevistados teriam em relação aos conceitos "orbitais" da MC. Esta dúvida emergiu devido à vasta experiência prática dos entrevistados em comparação com a minha, o que sugeria que poderiam fornecer definições mais precisas, mesmo que pessoais. No entanto, verifiquei que essa suposição estava errada, pois percebi que tanto eles como a maioria dos praticantes desta modalidade musical enfrentam a mesma ambiguidade. Concluí que a abordagem mais comum para lidar com essa ambiguidade é de certa forma “ignorá-la” e continuar a desenvolver os projetos, enfrentando a questão apenas na redação de relatórios ou artigos científicos. Como antecipado na fase de seleção dos entrevistados, estas questões não se limitam apenas à MC, mas estendem-se também às restantes PAC.

Paulo F. Rodrigues, por exemplo, argumenta que os termos "comunidade" e "território" estão intrinsecamente ligados, ambos sendo de difícil definição. Desta forma, compara a função de um Animador Sociocultural à de um facilitador de MC, destacando que ambos trabalham na intervenção comunitária. Segundo ele, um animador sociocultural pode ser um músico que utiliza a música como instrumento de intervenção na comunidade. Assim sendo, a definição de algo como MC ou Animação Sociocultural dependerá do próprio ponto de vista do dinamizador sobre o projeto em questão (o entrevistado também propõe o termo "dinamizador" como preferível ao termo "facilitador", devido à conotação paternalista associada à ideia de facilitação).

Paulo M. Rodrigues partilha preocupações semelhantes acerca da adequação dos termos "facilitador" e "cliente", ambos comuns na tradução dos termos ingleses "facilitator" e "client", e como estes podem conferir uma conotação paternalista ou transacional à intervenção de MC. Contudo, argumenta que a presença destes termos pode, paradoxalmente, conferir credibilidade à prática, aumentando a sua aceitação e alcance. Aponta que a terminologia usada irá variar dependendo da comunidade, meio e agentes financiadores envolvidos. Similarmente, Paulo Lameiro argumenta que os termos que utiliza variam consoante os objetivos específicos do projeto em causa. Além disso,

salienta que tais termos são moldados pela experiência prática e não devem ser encarados como modelos predefinidos de práticas a aplicar posteriormente. Destaca que a escolha dos termos pode influenciar as expectativas dos financiadores, devendo o promotor ser criterioso na sua utilização.

Tanto Paulo Lameiro como Paulo M. Rodrigues não se opõem a associar a etiqueta de MC ao seu trabalho, apesar de não seguirem todos os cânones da prática ou se identificarem com todas as suas implicações. Eles reconhecem que o termo MC pode carregar consigo preconceitos sobre o que constitui um projeto, os quais nem sempre se aplicam a todas as iniciativas, e pode até excluir certas práticas do âmbito do conceito por não seguirem os "cânones". Segundo Paulo M. Rodrigues:

Portanto, eu acho que se chega a determinados modelos de prática e forma de fazer música de vias completamente diferentes. E, portanto, nós andamos todos mais ou menos iludidos quando andamos a falar desta questão da MC ou de outra música qualquer. Eu acho que se trata de música. E música tem a ver - acho eu, pode ser muitas coisas - mas uma das componentes importantes da música é ter um relacionamento com outras pessoas através de uma espécie de um fluído que não é este fluído [aponta para si próprio e para mim], que não é verbal, mas é uma espécie de tecido que pode conectar as pessoas. (P. M. Rodrigues, comunicação pessoal, 16 de fevereiro de 2021)

Esta ideia atravessa as diferentes entrevistas, sendo que todos de certa forma alertaram que a criação de conceitos para a MC ou PAC implica a criação de um conjunto de regras, abstrações e direções que podem restringir e excluir algumas formas de fazer este tipo de música. Uma definição muito precisa pode retirar liberdade criativa aos participantes. Pelas palavras do mesmo entrevistado:

Esse é o preço que se paga, porque para tu teres uma ideia sólida tens de ter conceitos sólidos, e rapidamente vais ter que ter pessoas a trabalhar sobre os conceitos e não propriamente pessoas a fazerem aquilo que interessa, que é a produção da experiência, e a reflexão sobre a experiência. (P. M. Rodrigues, comunicação pessoal, 16 de fevereiro de 2021)

Paulo M. Rodrigues destaca ainda que quando pensa em MC, pensa em projetos focados na dinâmica entre as pessoas e da construção conjunta de algo que não é pré-estabelecido pelo especialista, especialmente em contextos onde há pessoas desfavorecidas ou com dificuldades de integração. Na análise destes contextos surge o

processo de “diagnóstico” comunitário, que Paulo F. Rodrigues considera essencial para compreender as necessidades locais. Este entrevistado salienta também que os projetos de MC devem ser adaptados às necessidades e contextos comunitários, privilegiando o termo “comunidade” sobre “música”. No entanto, alerta que certos termos podem intimidar potenciais participantes, recomendando cautela na escolha e uso da terminologia por parte do artista.

Estas preocupações, compartilhadas pelos entrevistados oriundos das PAC, são complementadas por reflexões específicas sobre esse tipo de práticas. Hugo Cruz, por exemplo, explica que a variedade de designações surge do facto de existirem diversas metodologias participativas, cada uma com objetivos distintos que nem sempre se sobrepõem, sendo, portanto, designadas por termos diferentes⁴⁸. O entrevistado mostra preferência pelo termo “arte comunitária”, embora utilize com mais frequência a designação de Práticas Artísticas Comunitárias. Com esta definição, ele procura enfatizar a natureza experimental e dialógica destas práticas, sobrepondo-a às questões técnicas. Hugo Cruz destaca que, quando se usa a palavra “arte”, muitas pessoas tendem a pensar numa abordagem autoral e fechada da obra artística, na qual o espectador é um mero recetor passivo. Diferenciar as Práticas Artísticas da Arte ajuda a romper com esse preconceito, demonstrando que a arte pode ser uma expressão mais aberta e participativa. Portanto, ao utilizar o termo Arte Comunitária, é mais fácil para o interlocutor compreender os princípios fundamentais que orientam o projeto.

Por outro lado, embora François Matarasso também prefira o termo “arte comunitária”, considerando que o termo sugere um paradigma teórico claro e politicamente neutro, acha o termo “Arte Participativa” mais difícil de definir, tanto para si como para algumas das pessoas com quem trabalha. Além disso, sugere que alguns termos orbitais destas práticas podem ser demasiado obscuros para as comunidades e parceiros envolvidos, como apontado também por Paulo F. Rodrigues e Paulo M. Rodrigues. No entanto, no geral, sente que as comunidades compreendem bem a ideia de arte comunitária e não se sentem intimidadas por esse termo. François Matarasso considera que definir arte comunitária não é difícil porque é clara na mente e intuição dos facilitadores. Ele compara essa dificuldade de definição à famosa frase “it's like

⁴⁸ Segundo o próprio, sugeridas a título de exemplo: “Arte comunitária, arte social, arte terapia, arte e educação, arte baseada na comunidade” (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021).

pornography, it's really hard to define, but you recognize it when you see it" (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021).

Todos concordaram que a terminologia deve refletir as filosofias base destes projetos, os quais encaram a arte como um direito humano e não apenas como meios para alcançar objetivos sociais ou de inclusão, mas sim práticas artísticas valiosas por si mesmas, que dialogam com dimensões sociais e educativas. Desta forma, o que os projetos têm de “comunitário” é enfatizar a criação coletiva.

4.3.4. Impacto Social deste tipo de projetos

Durante as entrevistas, foi evidente que um dos principais pontos de discussão foi o potencial de impacto social destes projetos, os seus efeitos e as diferentes perspetivas sobre o que constitui esse impacto. Os entrevistados destacaram a importância de não considerar cegamente a arte como sempre benéfica, independentemente do contexto. Eles reconheceram a falta de estudos empíricos sobre os efeitos desses projetos, atribuindo isto a dificuldades logísticas ou económicas, bem como à falta de escalas e indicadores precisos para medir impacto.

Ao longo da entrevista, Paulo Lameiro expressou a sua visão de que a música é principalmente um meio de conexão entre as pessoas, mesmo em momentos de pausa, os quais proporcionam espaço para o diálogo. Este foco no diálogo é considerado uma pedra angular dos projetos, como ressaltado por todos os entrevistados. Por exemplo, Paulo M. Rodrigues enfatiza que a música serve como um meio eficaz para facilitar o relacionamento entre as pessoas, permitindo que os participantes desenvolvam laços interpessoais e consigo mesmos. Ele acredita que a metodologia dos projetos deve ser fundamentada na ideia de incorporação do fazer e do diálogo, proporcionando espaço para a expressão individual dos participantes, uma vez que uma comunidade é composta por todos os participantes, os quais se transformam tanto individualmente quanto em conjunto. Segundo Paulo Lameiro, este diálogo deve ser encarado como ocorrendo entre profissionais e não profissionais, já que "todos são artistas". Esta comunicação aberta pode levar a mudanças de valores e ideologias, mas também pode ser desafiadora e até perigosa, exigindo um espaço de trabalho seguro e inclusivo. No entanto, Paulo Lameiro acredita que essa inclusão implica abrir portas também à discordância e ao conflito, em concordância com Hugo Cruz e Paulo M. Rodrigues.

Este foco nas relações como elemento fundamental dos projetos, que mesmo quando não planeado, efetiva impactos e mudanças nos participantes, foi uma temática

comum e unificadora nas respostas dos entrevistados. Paulo M. Rodrigues argumenta que mesmo os projetos que se autoidentificam como exclusivamente artísticos possuem uma dimensão social intrínseca, observando que, de certa forma, todos os projetos deixam uma marca nas pessoas envolvidas. François Matarasso sustenta que as PAC têm um impacto significativo na mudança social ao fortalecerem as redes sociais e a autoconfiança dos participantes. Esta mudança permite que as pessoas aumentem a sua autonomia e capacidade de fazer escolhas sobre as suas próprias vidas. A arte, segundo ele, capacita as pessoas a criarem significado nas suas próprias vidas e a serem protagonistas das suas histórias, em vez de serem apenas figurantes nas histórias dos outros.

Identificada pelos entrevistados é a natureza complexa e multimodal das interações interpessoais entre participantes. Em diversos momentos das entrevistas, os entrevistados destacaram que é comum este tipo de trabalho requerer estruturas triangulares, envolvendo mediadores que facilitam o contato entre os diferentes universos do facilitador e das comunidades envolvidas. Também foi consensual a ideia de que o trabalho baseado no diálogo com a comunidade como um todo requer várias iterações, pois as adaptações a visões paradoxais ou conflituosas exigem um processo conjunto e contínuo mediado pelo diálogo entre os diferentes grupos.

No que diz respeito ao potencial de impacto dos projetos, todos os entrevistados identificam o perfil do facilitador como o ponto nevrálgico e fulcral para o bom desenrolar de um projeto. Reconhecem a relevância da experiência do facilitador, mas salientam que essa experiência não deve ser o único critério de avaliação da potencial eficácia de um projeto. Esta competência não deve ser avaliada apenas com base no seu currículo, mas também na sua capacidade de motivar e envolver os participantes. Além disso, Paulo M. Rodrigues, destaca a importância de determinar se o projeto introduz novas perspectivas na abordagem da MC, procurando inovações e respondendo às necessidades específicas da comunidade afetada. Paulo Lameiro acrescenta que, no que toca à análise deste tipo de práticas, já que cada projeto é adaptado à sua comunidade específica, este não pode ser replicado como uma produção em massa. Segundo ele:

E eu digo sempre isto: se um projeto for verdadeiramente bom e qualitativo, ele não é possível de disseminar. Se um projeto for muito bom, ele só pode ser feito por aquelas pessoas, naquele lugar, naquele tempo. [...] Qualquer projeto que se pode replicar, do meu ponto de vista, é indústria cultural, não é projeto de impacto social. (P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

Além disso, os entrevistados refletiram invariavelmente sobre a importância de analisar não apenas a eficácia dos projetos, mas também a sua qualidade artística. Hugo Cruz, por exemplo, destaca que os projetos comunitários, fundamentados em princípios sociais, devem estar profundamente interligados com as realidades sociais, evitando reproduzir ou perpetuar as injustiças existentes na sua busca por significados estéticos e poéticos. No entanto, ele enfatiza a importância de manter a arte como parte central destes projetos, destacando que o foco exclusivo no impacto social pode comprometer a natureza artística da criação. Segundo ele:

Eu acho que acima de tudo nós temos de pensar estas práticas como práticas integradas. O que é que eu quero dizer? Elas são práticas artísticas. Ponto final. Não são práticas artísticas ao serviço da inclusão social, ao serviço da educação, ou etc. São práticas artísticas. E é exatamente pelo saber fazer específico da criação artística que elas podem dialogar com as suas dimensões educativas e sociais, que também têm⁴⁹. (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021)

Paulo F. Rodrigues, por sua vez, considera crucial diferenciar a estética do produto final da avaliação de se o projeto atingiu os seus objetivos iniciais. Ele enfatiza a importância de considerar o impacto duradouro do projeto e se deve ser continuado, replicado ou não. Ressalta que avaliar apenas com base nos afetos e nas reações emocionais imediatas dos participantes pode levar a uma visão distorcida, pois estes tendem a expressar opiniões positivas, a menos que o projeto tenha sido realmente insatisfatório. O entrevistado argumenta que passar por um processo criativo ou uma experiência com música ou arte implica sempre alguma forma de mudança, pois ninguém permanece inalterado. No entanto, reconhece que essas mudanças podem ser momentâneas e nem sempre resultar em transformações profundas. Segundo ele:

A mudança nas pessoas ocorrerá seguramente. Porque uma pessoa que passa por um processo criativo, ou por uma vivência com música (...) não fica igual. Assim como se for fazer culinária também não fica igual. É a vida, não é? As pessoas passam por experiências diferentes e não ficam iguais. (P. F. Rodrigues, comunicação pessoal, 2 de fevereiro de 2021)

⁴⁹ Cf. Figura na página 57.

Vários dos entrevistados enfatizaram que encerrar um projeto pode deixar um vazio na vida das pessoas envolvidas, destacando a necessidade de cuidar da participação contínua dos envolvidos para garantir um impacto positivo a longo prazo no seu bem-estar. Além disso, é salientada a importância de avaliar não apenas o impacto na comunidade diretamente envolvida, mas também nas instituições circundantes. Todos os entrevistados consideram essencial valorizar a qualidade da participação cultural e artística, incentivando a tomada de decisões compartilhadas, a comunicação fluida e o estímulo ao pensamento crítico e à aprendizagem.

Vários dos entrevistados referiram questões de financiamento, sendo que Hugo Cruz destacou a crescente importância do financiamento para projetos que oferecem acesso à arte a comunidades marginalizadas, refletindo uma mudança nos programas de financiamento da União Europeia face ao passado. O entrevistado levantou também questões sobre o significado da inclusão e a quem exatamente ela está a ser direcionada, enfatizando a necessidade de abordar as preocupações sociais contemporâneas e desconstruir preconceitos dentro das comunidades. No entanto, vários dos entrevistados consideram que alguns projetos se tornam “comunitários” porque não têm oportunidade de ocorrer de modo performativo em palco, devido a limitações de financiamento deste tipo de projetos, e que isso acarreta riscos para a eficácia dos projetos.

Uma análise mais profunda das posturas dos entrevistados sobre questões de financiamento de projetos poderá ser encontrada mais à frente nesta secção.

4.3.5. A Música na Comunidade em Portugal

Possivelmente, no que diz respeito à descrição da MC em Portugal, os entrevistados manifestaram discordâncias mais profundas. Pelo menos, apresentaram perspetivas mais discrepantes, resultantes das experiências individuais de cada um. No entanto, há dois pontos de concordância nessas visões: 1) o financiamento é escasso para as artes performativas, levando os praticantes a direcionarem-se para práticas de impacto social; 2) há uma variedade e quantidade surpreendentes de projetos, considerando o financiamento disponível e as dificuldades logísticas que cada um pode apresentar.

Paulo Lameiro afirma que já em 1991 estava envolvido em trabalhos com famílias e bebés, possivelmente no que pode ser considerado um dos primeiros projetos de MC

registados na imprensa em Portugal⁵⁰. Considera também que a fundação das bandas filarmónicas representa a origem ancestral da arte comunitária em Portugal, devido ao serviço que prestam à comunidade e à integração de pessoas com deficiência ou provenientes de classes económicas mais desfavorecidas.

Por sua vez, Hugo Cruz destaca a importância do 25 de Abril na história das PAC em Portugal, especialmente devido à sua relação com a Democracia Cultural. Após o 25 de Abril, relata haver uma dinamização cultural significativa, que levou práticas artísticas para o interior do país, permitindo explorar práticas baseadas em conceitos democráticos, anti-hierárquicos e participativos. Concomitantemente com o fim do Estado Novo, a entrada no país de pessoas exiladas no Brasil, Argentina e Chile após a abertura das fronteiras também trouxe outra abordagem à arte e à educação artística, influenciando as PAC em Portugal. Desta forma, o entrevistado destaca o papel único de Portugal nessas práticas, combinando influências da América Latina com abordagens europeias, criando condições para produzir arte comunitária de forma diferenciada.

Uma característica menos positiva da MC e das PAC em Portugal, identificada por todos os entrevistados, é a sensação de que a arte e a cultura no país não recebem o apoio necessário, levando muitos artistas a desenvolverem MC e PAC por não conseguirem criar projetos artísticos tradicionais. Foi sublinhado pelos entrevistados que várias companhias artísticas adotaram as PAC devido à falta de mercado noutras áreas da performance artística. Sem apoio estatal, os entrevistados apontam que muitos artistas vivem no limiar da sobrevivência. Paulo F. Rodrigues observa que a MC ainda não é reconhecida como uma profissão em Portugal, necessitando de ser complementada com outro tipo de trabalho para ser viável para uma pessoa sobreviver financeiramente.

Outra característica comum aos projetos portugueses, apontada por diversos entrevistados, é que os cidadãos portugueses são afetuosos e acolhedores, abrindo portas e assumindo responsabilidades uns pelos outros. Paulo Lameiro sente que esta faceta cultural é vital em projetos de impacto social, pois é sinónimo de hospitalidade e acolhimento. Segundo ele:

Como sabe, em Portugal, se tiver um problema qualquer, vai para casa dos seus pais. Não há problema nenhum, fica lá e os seus pais não lhe vão dizer "Não, agora vai para tua casa, faz lá o

⁵⁰ Dados que parecem ser corroborados pela base de dados, embora desfasados por 2 anos. A própria entrada deste projeto na base de dados, que partiu não só de análise da imprensa como de declarações e documentos oficiais da SAMP, é datada de 1993.

que tu quiseres". Nós temos esta particularidade e isso é vital num projeto de impacto social. Isso é vital porque nós mais facilmente nos abrimos ao acolhimento, à hospitalidade. (P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

Todos os entrevistados apontaram ainda que os portugueses demonstram a capacidade de se adaptarem e lidarem com situações de menor logística ou recursos económicos. Por sua vez, Paulo F. Rodrigues observa que a abordagem à MC em Portugal difere da dos EUA, por exemplo, sentindo que nos EUA a prática tem um cariz mais político e ativista. Nota que, em comparação com o Norte da Europa, em Portugal estamos mais à vontade com questões de proximidade física e corporalidade, o que pode resultar em maior intimidade durante o desenvolvimento destes projetos. Considera que a MC é ainda um campo em desenvolvimento, notando o surgimento recente de teses de doutoramento sobre MC e, portanto, ainda não é possível ter uma visão abrangente do que é a prática em Portugal.

Hugo Cruz demonstra otimismo em relação às possibilidades de experimentação e superação das dificuldades inerentes na cultura portuguesa, essenciais para lidar com o que, à data da entrevista, era o segundo confinamento devido à pandemia de COVID-19. No entanto, ressalta que ainda há espaço para uma reflexão maior sobre o impacto ambiental das próprias práticas em Portugal.

Por sua vez, não obstante residir no Reino Unido e desenvolver trabalho por toda a Europa, François Matarasso demonstra ter conhecimento aprofundado sobre as PAC em Portugal, colaborando regularmente com instituições e artistas portugueses. Argumenta que a prática da MC em Portugal, por ser recente ou menos financiada, apresenta vantagens semelhantes às sentidas nos primeiros 15 anos da prática no Reino Unido. Isso significa que não possui precedentes, nem cânones nacionais estabelecidos, e ainda não há figuras dominantes que ditem como as coisas devem ser feitas, implicando um nível de liberdade acentuado. Além disso, a falta de financiamento também significa que os artistas não precisam de lidar com as expectativas dos financiadores. Isso proporciona mais liberdade e espaço de ação para os artistas, permitindo que sejam mais inovadores quando têm a oportunidade de desenvolver projetos.

Todos os entrevistados foram questionados sobre os principais intervenientes no panorama nacional, identificando-se uns aos outros, além dos seguintes praticantes e projetos: Cristina Brito da Cruz, Madalena Vitorino, Vitor Hugo Pontes e Rui Horta (todos da área da dança); Hugo Cruz da *PELE*; Helena Lima da *Orquestra Geração*; Abel

Arez da *Skoola* e também da Licenciatura em MC; Jorge Prendas e o Fator-E do Serviço Educativo da CdM; Ricardo Batista (da ondamarela); Artur Carvalho (WETUMTUM). *BebéBabá*, desenvolvido pela CMT, é apontado como pioneiro na história dos projetos de MC dirigido a famílias com bebés, sendo também destacado como especialmente marcante na história dos projetos em prisões, juntamente com o projeto *Ópera na Prisão* da SAMP. Outros projetos mencionados incluem *Instrumentos Para Todos* na CdM, *Som de Rua* (por Graça Boal-Palheiros) e a *Orquestra Geração*.

4.3.6. Tipificando o que é um projeto de Música na Comunidade

As ideias dos entrevistados sobre o desenvolvimento desses projetos centram-se principalmente na gestão psicossocial dos grupos, enquanto as questões artísticas são consideradas secundárias, embora não negligenciadas. Duas tendências de resposta são observadas: 1) a ideia de que o facilitador deve apresentar uma liderança forte e bem definida, mas que também deve ser flexível e suficiente para se adaptar ao longo do projeto; 2) a ideia de que os projetos devem ser totalmente orgânicos e emergir do contexto intersocial que se desenvolve ao longo do trabalho, sendo imprevisíveis e irrepetíveis.

Paulo Lameiro considera crucial que todas as “regras” do projeto sejam conhecidas por todos os participantes desde o início. Cada pessoa deve estar ciente dos limites do projeto e dos outros participantes para estabelecer uma triagem de materiais a trabalhar, e criar espaços seguros de ação. A falta de experiência dos líderes nesta área pode resultar em projetos muito frágeis a nível metodológico. Sente que os projetos de MC precisam, primariamente, de ser efetivamente necessários para a comunidade, algo apontado por todos os outros entrevistados. A necessidade de um projeto existir deve ser medida a partir do que é o contexto quotidiano da comunidade, e não dos desejos artísticos do artista facilitador.

Desta forma, uma característica apontada por todos os entrevistados, mas definida mais sinteticamente por Paulo F. Rodrigues, é a importância de primeiro observar o contexto e conhecer a comunidade antes de iniciar o desenvolvimento do projeto. Este entrevistado considera essencial deixar o projeto desabrochar e descobri-lo através da interação com as pessoas, adaptando-o às necessidades e dinâmicas da comunidade. Paralelamente, diversos dos entrevistados alertam para o difícil equilíbrio entre dar voz aos envolvidos sem o artista se “dissolver” completamente no grupo.

A comunicação de aspectos musicais para leigos pode ser desafiadora, e é necessário equilibrar as necessidades da comunidade, os desejos do facilitador e as demandas do projeto. Paulo F. Rodrigues, também sugere a realização de pequenas atividades com o grupo para compreender melhor as suas dinâmicas. Complementando, Paulo Lameiro defende também que os projetos não devem ser facilmente replicáveis, na medida que são adaptados a contextos incrivelmente específicos.

Por sua vez, Hugo Cruz argumenta que o objetivo de criar arte de forma democrática, sem hierarquias, é inconciliável com uma abordagem de liderança vertical. Nem todas as estruturas artísticas são adequadas para desenvolver esses projetos, pois podem surgir problemas quando as pessoas envolvidas não possuem o perfil ou conhecimento adequado. Existe o risco de os objetivos não serem claros ou de se focarem em metas que não são compatíveis com o bem-estar dos participantes, podendo replicar estruturas de poder ou realidades opressivas dentro dessas comunidades.

François Matarasso, complementarmente, considera que quando os projetos não têm líderes externos e pré-estabelecidos, tendem a ter um desempenho melhor. Relata que projetos que refletem os princípios fundamentais das PAC têm maior sucesso do que outros. Por outro lado, Paulo M. Rodrigues enfatiza que o objetivo dos projetos deve ser acima de tudo fazer música, mas a definição de música pode variar, podendo ser a construção de uma experiência coletiva, por exemplo. Considera essencial manter um contato contínuo com a comunidade, mesmo fora de contextos artísticos específicos. No entanto, isso pode ser desafiador em termos logísticos, especialmente quando há falta de financiamento. No que toca à logística, os entrevistados foram consensuais ao apontar que os PAC podem exigir investimentos visíveis e ocultos que podem ser financeiramente desafiadores. O financiamento é uma questão crítica, e construir as condições para a participação da comunidade pode exigir um tempo significativo para estabelecer relações prévias com ela.

Todos os entrevistados apontaram que estes projetos tendem a ser multidisciplinares e, por vezes, romantizam a ideia de uma “comunidade unida”, embora a dissonância e o diálogo sejam fundamentais à vivência democrática, e à prática artística participativa. De igual modo, todos apontaram como perigo a inflexibilidade do facilitador de acordo com o plano inicial do projeto. Por exemplo, Paulo F. Rodrigues destaca a necessidade de ter coragem para desistir de planos pré-estabelecidos, avaliando

continuamente o progresso do projeto e redirecionando-o, se necessário. Segundo o próprio:

E às vezes o mais difícil é quando [o projeto] não está a resultar muito bem mas eles [estudantes da Licenciatura em MC] têm um plano que querem cumprir. E aqui fica um jogo de forças que é: ‘eu tenho este plano que quero cumprir, mas isto não está a resultar’. Então, é preciso haver coragem para deitar o plano um bocadinho abaixo e voltar a reconstruir a partir daquele momento. (P. F. Rodrigues, comunicação pessoal, 2 de fevereiro de 2021)

Embora a criação de ligações interpessoais com a comunidade seja valorizada pelos entrevistados, este processo pode tornar os projetos emocionalmente impactantes e desgastantes. Consensualmente entre os entrevistados é a identificação de que parte da dificuldade metodológica destes projetos é estes exigirem muito da capacidade das pessoas de se multiplicarem e encontrar parceiros, o que pode não ser sempre logicamente viável. Alcançar as pessoas e as comunidades pode também ser bastante difícil, e estas podem não estar disponíveis para receber o que o artista tem para lhes oferecer.

4.3.7. Política, políticas culturais e sociedade

Como discutido nas seções introdutórias e conforme sugerido por alguns dos entrevistados, é evidente que estas práticas têm uma dimensão de politização. Isso deve-se em parte à sua fundamentação nos princípios da democracia cultural e também à sua busca por impacto social em comunidades desfavorecidas. Estas práticas não estão apenas preocupadas com a expressão artística, mas também com questões mais amplas de justiça social, igualdade de acesso à cultura e empoderamento das comunidades marginalizadas.

Talvez o entrevistado que mais se debruçou sobre estas temáticas tenha sido Hugo Cruz, que argumenta que a arte possui uma dimensão política intrínseca. Salienta que as comunidades não se caracterizam pela homogeneidade, mas sim pela existência de conflito, devendo este ser reconhecido e respeitado como tal. Desconsiderar esta realidade é considerado perigoso, sendo o respeito pelo conflito um dos pilares fundamentais da democracia. Dito pelo próprio:

Por outro lado, olhar para estes projetos exclusivamente na sua dimensão artística estando apenas preocupado com o seu valor artístico também não me parece o caminho mais adequado; no sentido em que estes projetos, pelos seus princípios, pelos seus pontos de partida, devem ter uma forte conexão às realidades

sociais. É esse o diálogo com o que é o real. Obviamente, fazendo um trabalho simbólico, poético, estético e não perpetuando muitas vezes as realidades exatamente como elas são. (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021)

Adicionalmente, o entrevistado observa que as políticas fronteiriças europeias estão a tornar-se mais restritivas, cada vez mais reduzindo a multiculturalidade. Destaca ainda a possibilidade de os espetáculos servirem como manifestações dos cidadãos em direção aos políticos, expressando as suas necessidades, e como as PAC são um meio profícuo para tal.

No entanto, os entrevistados refletiram sobre como a apresentação de estruturas artísticas como essenciais à “resolução” destas questões sociais de certa forma desresponsabiliza os governos de atacarem estes problemas, que a bem dizer são sua responsabilidade. Os entrevistados identificam a prática comum de financiamentos estatais que solicitam às estruturas artísticas para realizarem trabalho social e educativo, embora este esteja fora das competências de tais estruturas. François Matarasso comenta que, por vezes, as estruturas financiadoras de elite são ameaçadas pela abordagem de democracia cultural, e usam a dialógica desta abordagem sem aplicarem necessariamente os seus princípios. Também questiona o papel atualmente hegémónico das universidades como detentoras de conhecimento, reconhecendo que as comunidades possuem métodos próprios de preservação e transmissão de conhecimentos e memórias culturais, muitas vezes codificados em práticas artísticas.

Todos os entrevistados criticam a excessiva divisão das demografias na sociedade portuguesa, contribuindo para a exclusão social. Hugo Cruz, por exemplo, discorda da noção de que as políticas culturais devem procurar construir novos públicos, argumentando que estes já existem, mas carecem de acesso e diversidade cultural. Destaca a importância de as programações culturais refletirem as estéticas das populações e critica a continuada existência de uma hierarquia entre a cultura popular e de elite.

Alguns dos entrevistados sublinham a importância da literacia cultural como poder, empoderando as comunidades a se autodeterminarem. Enfatizaram também que a arte comunitária encara a arte como um direito humano, acessível a todos, promovendo a participação das pessoas na criação artística, uma abordagem reforçada pelo legado do 25 de Abril e períodos subsequentes.

4.3.8. Fontes, efeitos e condições de financiamento

O financiamento é um dos pontos mais subtilmente relevantes das entrevistas. Sendo um elemento fundamental para a realização destes projetos, também é algo que nem sempre é compreendido em toda a sua extensão. De forma geral, cada artista tem conhecimento de como angariar financiamento para o seu trabalho, mas é menos comum que estejam totalmente informados sobre todas as possíveis fontes e os seus efeitos. Embora não tenha sido um tema diretamente questionado nas primeiras entrevistas, rapidamente ficou evidente que era uma preocupação constante na mente dos entrevistados, sendo frequentemente mencionado ao longo das conversas. Algumas reflexões sobre o financiamento da MC e PAC em Portugal já foram apresentadas anteriormente no **Capítulo 2.1.5**, e o tema sofrerá maior foco no **Capítulo 5.2**.

De acordo entre todos os entrevistados foi o papel essencial que estruturas privadas como a FCG, em conjunto com estruturas públicas como a DGArtes, têm na manutenção da vitalidade destas práticas. Como apontado pelos entrevistados, estas são práticas caras, logicamente demoradas e difíceis de manter, sendo que um financiamento “desinteressado” no que toca a lucros ou resultados imediatos se torna imprescindível.

No entanto, diversos entrevistados apontam que, atualmente, os projetos de impacto social recebem mais financiamento do que os estritamente artísticos, pelo menos a nível da União Europeia. Todavia, Hugo Cruz argumenta que a União Europeia tem reconhecido o papel crucial do financiamento cultural no fomento do diálogo entre culturas diversas. No entanto, apontado não só por este entrevistado como por todos os outros, há o risco de o financiamento direcionar projetos mais voltados para as artes para um trabalho mais centrado nos aspectos sociais, mesmo quando isso não seja a vocação primária dos artistas que os desenvolvem. É crucial que os objetivos da estrutura financiadora estejam alinhados com os do projeto em questão, e esses objetivos podem variar dependendo da natureza da estrutura.

De qualquer forma, como apontado por Paulo Lameiro, este suporte financeiro possibilita uma abordagem mais arrojada e ajuda a prever questões relacionadas com direitos de autor, permitindo uma reflexão mais profunda sobre questões éticas associadas a projetos de MC. Além disso, o financiamento pode ser crucial para garantir a continuidade de projetos em momentos de crise, como durante a pandemia de COVID-

19, proporcionando aos facilitadores e participantes meios de subsistência e a oportunidade de continuar a explorar formas alternativas de fazer música em conjunto.

No entanto, apontado também por todos os entrevistados, surge o difícil equilíbrio entre a candidatura a financiamentos e a necessidade, direta ou indireta, que os artistas sentem para corresponder às expectativas destes agentes financiadores. Este alerta é sublinhado por François Matarasso, que considera que o financiamento traz consigo a necessidade de agradar aos financiadores e de cumprir as expectativas associadas aos investimentos. Isto pode levar a um condicionamento do projeto, muitas vezes devido a uma incompreensão da prática de MC por parte dos financiadores. Assim, François Matarasso sugere que a falta de financiamento pode, paradoxalmente, proporcionar liberdade aos artistas, pois não precisam ajustar as suas práticas às expectativas dos financiadores. Segundo o próprio:

It's complicated but curiously, as I said, I think there's a lot of good work in places like Portugal and Spain, but it is often very grassroots. It's almost always underfunded and consequently depends on the self-exploitation of the people who are doing it. But at the same time, it has more freedom - and consequently capacity for innovation and for radical action - than is often the case in richer countries. (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021)

Este entrevistado observa que no norte da Europa há uma maior disponibilidade de financiamento público para projetos de MC. O Reino Unido é destacado por todos os entrevistados como um dos países mais generosos nesse aspecto, com um histórico de apoio financeiro robusto à prática de MC. No entanto, esse reconhecimento e apoio demoraram décadas a desenvolverem-se. Atualmente, há uma maior oferta para estas práticas devido ao envolvimento de artistas que, ao longo de décadas, trabalharam com pouca ou nenhuma remuneração, especialmente os mais jovens. François Matarasso aponta, por oposição, que o financiamento no sul da Europa é mais escasso e que, muitas vezes, não há garantia de financiamento a longo prazo, o que impossibilita a subsistência de projetos sem fontes de financiamento estáveis.

Para além da própria subsistência dos projetos, os entrevistados apontam um segundo ponto positivo do financiamento por instituições, uma vez que este muitas vezes implica que os projetos começem a documentar as suas atividades, seja através de relatórios ou da recolha de dados durante a sua implementação, a fim de facilitar a justificação futura da necessidade de financiamento. No entanto, como apontado por

Paulo F. Rodrigues, as estruturas financiadoras podem exigir algum tipo de justificação ou evidência da utilidade destas práticas antes de oferecerem apoio financeiro, o que pode ser uma condicionante impeditiva para artistas individuais sem apoio de estruturas académicas.

Concordantemente, Paulo M. Rodrigues aponta que a disponibilidade de financiamento pode viabilizar a realização dos projetos, possibilitando a contratação de artistas ou o transporte de materiais, mesmo para locais mais distantes. Pode também incentivar a uma maior clareza na definição dos objetivos dos projetos desde o início, uma vez que os financiadores podem hesitar em apoiar iniciativas com resultados vagos ou indistintos. Considera, no entanto, que deveria haver mais investimento para projetos inovadores de MC. Todavia, questiona-se como assegurar que o projeto, por ser inovador, também será positivo para os intervenientes:

Como é que se garante? Não sei, eu acho que toda a gente tem muito receio de investir dinheiro em coisas que cujo resultado não se consegue antever. Mas pronto, eu acho que isso é a função de quem está à frente, é de ir à frente e iluminar. (P. M. Rodrigues, comunicação pessoal, 16 de fevereiro de 2021)

4.3.9. Os facilitadores

“Communication and interpersonal skills are necessary: the need to be able to talk to a wide variety of groups (young, old, mixed, single-sex, etc.) from diverse cultural backgrounds, and, equally, an ability to listen effectively and show sensitivity when dealing with groups who are seen as ‘disadvantaged’” (Price, 2010, p. 332)

A opinião predominante e unânime entre os entrevistados é a necessidade de que os facilitadores de MC possuam uma motivação intrínseca e genuína para o desenvolvimento deste tipo de iniciativa. Esta motivação vai além do simples interesse profissional; ela envolve um profundo desejo destes se relacionarem com as comunidades-alvo e de ouvir as suas necessidades e perspetivas. Para os entrevistados, esta motivação deve ser a base do compromisso dos facilitadores com o projeto e com as pessoas envolvidas, influenciando não só a conceção e implementação das atividades musicais, mas também a construção de relações com os participantes da comunidade. Como apontado, entre outros, por Paulo M. Rodrigues, a implementação de projetos de

MC não é adequado para todos, mas sim para aqueles que estão verdadeiramente interessados nesta forma de interagir com a música.

Deste ponto de vista, consensualmente os entrevistados concordaram que, embora não deva ser exigido aos facilitadores proficiência em todas as áreas implicadas no desenvolvimento de projetos de MC, existe um conjunto de competências que estes consideram essenciais. Estas começam na capacidade de estabelecer contacto com pessoas que possam complementar as suas lacunas de conhecimento. De certa forma, como apontado por Paulo Lameiro, embora a multidisciplinariedade seja valorizada, a qualidade da presença e a capacidade de comunicação empática são as mais essenciais. De igual forma, e como explicitado por Paulo F. Rodrigues, os facilitadores devem ter a habilidade de explorar e experimentar com o grupo durante a interação, sendo flexíveis o suficiente para se adaptarem a comunidades e estruturas díspares e voláteis. Este entrevistado alerta, todavia, que é crucial que não se apague a autoridade do facilitador no comando do projeto, pois é essa segurança transmitida à comunidade que permite que as pessoas se sintam à vontade para se vulnerabilizarem e contribuírem para a construção do saber artístico.

Uma capacidade identificada por todos os entrevistados como importante é a de saber transmitir conhecimento musical a pessoas leigas, não apenas replicando modelos, mas adaptando-os às necessidades de cada comunidade. Paralelamente, sendo este um trabalho inherentemente interpessoal, tanto Paulo M. Rodrigues como Hugo Cruz consideram que cada facilitador traz consigo um pouco de sua própria identidade para cada projeto, a qual não se deve emancipar, mas manter presente. Como complementado por Paulo F. Rodrigues, o facilitador deve reconhecer que faz parte de uma comunidade, mas também é um indivíduo singular, devendo ter a capacidade de se distanciar para avaliar o projeto de uma perspetiva externa e garantir que este não se desvia do rumo estabelecido.

Hugo Cruz e François Matarasso apontam como importante, além das características anteriores, a capacidade de os facilitadores questionarem as estruturas de poder institucionais pré-estabelecidas. Isso permite que eles defendam mais habilmente os interesses da comunidade e capacitem os participantes a usarem a sua voz em sua própria defesa.

4.3.10. As comunidades

Os entrevistados concordam unanimemente que é esperado que as comunidades reajam de forma positiva aos projetos, a menos que ocorram situações extremas que levem ao colapso do trabalho. Por exemplo, Paulo M. Rodrigues menciona que, na sua própria história pessoal, esta abordagem à música trouxe-lhe felicidade, em comparação com outras formas de fazer música. Ele destaca que estes projetos são valorizados porque consideram as artes como uma matéria moldável às necessidades dos envolvidos. No entanto, Paulo F. Rodrigues revela que, de uma forma geral, as comunidades comunicam sempre efeitos positivos durante ou imediatamente após os projetos, mas é raro recolher dados sobre reações a longo prazo.

Além disso, todos concordam que o conceito de “comunidade” é abrangente, podendo englobar uma variedade de características e grupos sociais. Este entendimento sugere uma compreensão compartilhada da importância da recetividade das comunidades e da diversidade presente dentro delas. Paulo F. Rodrigues salienta que cada comunidade se distingue por características únicas e específicas que a tornam distinta das outras, mas que, internamente, raramente é homogénea.

Assim como Paulo M. Rodrigues e Paulo F. Rodrigues, Paulo Lameiro observa que geralmente as reações das comunidades são favoráveis, motivando os artistas a desenvolverem projetos em contextos mais diferenciados, o que implica adaptações metodológicas profundas. No entanto, alerta para a possibilidade de surgirem reações adversas quando os facilitadores não demonstram a necessária empatia e capacidade de escuta ao trabalhar com populações desfavorecidas. A falta de empatia pode prejudicar o diálogo e agravar a reação do grupo, uma questão também destacada por Hugo Cruz.

Este último entrevistado ressalta que existe o mito de que uma comunidade é um espaço homogêneo de opiniões e características, quando na realidade é um espaço de diálogo e conflito. Tentar homogeneizar populações é perigoso até ao nível democrático, pois as comunidades também são capazes de cometer o mal. Segundo o próprio:

Eu acho que os projetos artísticos quando trabalham nesta lógica comunitária têm que ter muito cuidado para não estarem a romantizar esta ideia da comunidade unida. É importante entender que ao longo da história da humanidade nas comunidades também se queimaram pessoas em fogueiras. [...] E portanto, o diálogo, o confronto, a dissonância, muitas vezes, é algo que deve ser cultivado, e que deve ser perspetivado como alguma coisa positiva. E que é algo que é o substrato do

funcionamento democrático. (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021)

Paulo M. Rodrigues e Paulo Lameiro alertaram também sobre a delimitação do que é a comunidade de cada projeto, destacando, por exemplo, que no trabalho na primeira infância, um bebé "traz" consigo uma família. Isto ilustra que a comunidade não deve ser definida por características demasiado específicas, pois abrange todos os intervenientes no ato artístico, independentemente das suas distinções individuais.

Por fim, François Matarasso não observa apenas que, no geral, as comunidades reagem positivamente a este tipo de prática artística, mas também destaca que aquelas com as quais trabalhou regularmente demonstraram uma notável capacidade de autonomia e gestão independente de projetos. Ele sugere, portanto, que os artistas deveriam reconsiderar a liderança destas práticas, delegando mais responsabilidades administrativas aos representantes da comunidade. Esta abordagem permitiria que os projetos evoluíssem mais estritamente de acordo com as necessidades e desejos das comunidades envolvidas.

4.3.11. Observar e pensar projetos

Todos os entrevistados consideram desafiador, porém viável, refletir objetivamente sobre projetos de MC, embora reconheçam que manter uma distância epistemológica é difícil. Muitas vezes, concordam que não são reunidos os dados necessários para obter certos tipos de conclusões apresentadas na literatura. Paulo Lameiro enfatiza a importância da aprendizagem contínua e do diálogo aberto, algo corroborado por Hugo Cruz que coloca essa postura como o “não chegar a saber. É chegar a perguntar. Perguntar muito. A curiosidade é fundamental” (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021).

Voltando à proposta de Paulo Lameiro, este sugere ter reuniões regulares com a equipa que desenvolve o projeto, para garantir que todos estejam alinhados ideologicamente, mesmo quando há uma grande delegação de funções. Estas reflexões em equipa podem sugerir *insights* de diferentes paradigmas, caso a equipa seja multidisciplinar. O entrevistado destaca ainda a importância do contacto com diferentes disciplinas e da abertura a várias áreas do conhecimento, algo também é apontado por Hugo Cruz, que reconhece que os projetos são interpretados de maneira diferente por cada pessoa envolvida, e que essa diversidade de perspetivas é enriquecedora para o trabalho.

Estes entrevistados também enfatizam a importância da presença e a comunicação constante com todos os membros da comunidade.

Tal postura é concordante com a de Paulo M. Rodrigues que aponta que, se nos encontrarmos na posição de coordenar equipas, é fundamental não delegar completamente, mantendo o contato inicial e contínuo com a comunidade. De igual modo, manter conversas regulares com os facilitadores é essencial, mesmo quando se está apenas a observar, pois isso permite uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo. O equilíbrio entre a criação de metodologias de análise objetivas e flexíveis para se adaptarem às necessidades da comunidade é unanimemente enfatizado pelos entrevistados, especialmente por Paulo F. Rodrigues. Ele destaca a importância de estabelecer uma estrutura inicial, ou seja, um plano a ser seguido, mas também de permanecer consciente e atento à evolução do projeto para além desse plano, adaptando-se a essa mudança. Outro ponto importante, destacado por todos e também fundamentando a existência da base de dados apresentada nos capítulos anteriores, é que a comparação com outros projetos semelhantes pode proporcionar *insights* valiosos.

Em suma, no que toca à observação e análise de um projeto em específico, torna-se fundamental acompanhar o projeto em todas as fases e posteriormente reavaliar o impacto na comunidade, identificando se houve transformações e de que forma ocorreram. No entanto, uma primeira barreira apontada pelos entrevistados no que toca à observação e análise de projetos, é que a coleta de indicadores relevantes pode ser difícil e exigir recursos logísticos adicionais para ser realizada de forma eficaz a longo prazo. Isto porque, segundo Paulo F. Rodrigues, os resultados não devem ser avaliados exclusivamente com base no produto final, como um espetáculo, mas também no impacto mais profundo e duradouro que o projeto tem nas pessoas.

A questão da objetividade é deliberada por todos os entrevistados como importante, mas não imprescindível. Por outras palavras, é valorizada a presença física e a participação ativa em momentos-chave, reconhecendo que para compreender verdadeiramente o fenômeno é necessário fazer parte dele. Segundo Paulo M. Rodrigues e Hugo Cruz, por exemplo, um observador pode assumir o papel duplo de provocador do ato artístico e de analista desse mesmo ato de provocação. No entanto, reconhecem que é desafiador manter uma visão objetiva quando se está tão imerso no trabalho e na relação próxima com os participantes. E, apesar da subjetividade ser vista como uma riqueza das PAC, Hugo Cruz destaca a importância de, para observação dos projetos, delinear uma

estrutura mínima a seguir, com flexibilidade para ajustar constantemente de acordo com as necessidades emergentes. Este entrevistado considera fundamental estar presente “com qualidade”, conversar com as pessoas envolvidas, conhecer o projeto, os artistas e os locais de trabalho.

Como apontado acima, Hugo Cruz salienta que uma parte essencial da observação dos projetos é abordá-los com curiosidade e fazer perguntas a todos os envolvidos, sendo crucial este diálogo com todos os intervenientes, utilizando um vocabulário comum, mesmo que não seja homogéneo entre todos:

Bom nesse trabalho mais do que um olhar externo, é fundamental uma coisa: estar. Estar presente. Que neste momento [COVID-19] é bastante difícil. E quando eu digo estar presente é estar com os artistas nos lugares onde eles ensaiam. Conversar com os artistas, conversar com as pessoas, conversar com outras pessoas da comunidade que conhecem o projeto e que estão conectadas, mas necessariamente não estão a participar. Até para ter uma visão de como é que a comunidade olha de fora para aquele projeto. Esse estar é fundamental. (H. Cruz, comunicação pessoal, 24 de fevereiro de 2021)

De forma sintética, François Matarasso aponta que refletir de forma objetiva sobre estes projetos é desafiador, uma vez que a componente artística é intrínseca ao seu fundamento, e a arte é eminentemente subjetiva.

4.3.12. O COVID-19

Foi consensual entre os entrevistados que a pandemia de COVID-19 teve um impacto catastrófico nestas práticas, levando à interrupção de atividades regulares e também impossibilitando o trabalho com populações particularmente vulneráveis. A título de exemplo, Paulo Lameiro observa que muitos grupos enfrentaram desistências, desintegração ou perda de motivação para continuar com esses projetos, resultando na necessidade de procurar soluções inovadoras e renovar metodologias de trabalho. No entanto, como também referenciado por François Matarasso, é provável que leve anos para os setores culturais recuperarem das consequências da pandemia.

Muitos artistas tiveram de mudar para outras áreas de trabalho, e alguns podem encontrar dificuldades em retornar à arte ou à música. A recuperação dos números de participação em projetos culturais pode levar muito tempo devido também à interrupção da presença física, que é crucial para o desenvolvimento de relações, algo referenciado por todos os entrevistados. De facto, a questão da presença física e do impacto da sua

falta foi o foco maioritário das respostas dos entrevistados a questões sobre a pandemia de COVID-19.

Paulo M. Rodrigues, por exemplo, destaca que as populações regularmente abrangidas por estes projetos têm uma maior dificuldade em fazer uma transição para o meio digital (tais como pessoas em estabelecimentos prisionais, idosos em áreas remotas ou indivíduos com necessidades especiais sem suporte personalizado). A questão tecnológica excluiu desde logo muitas pessoas potencialmente beneficiadas por estes projetos. Dito pelo próprio:

Quando estamos a falar de Música na Comunidade, muitas vezes estamos a falar de grupos de pessoas que não têm qualquer capacidade de comunicar por esta via [Zoom]. (...) Portanto eu acho que a questão tecnológica, que é no fundo a solução que neste momento existe, é uma coisa que exclui à partida grande parte das pessoas com quem se trabalharia em projetos de Música na Comunidade. (P. M. Rodrigues, comunicação pessoal, 16 de fevereiro de 2021)

Complementarmente, o entrevistado prevê que as estruturas culturais como teatros voltarão a agendar os espetáculos cancelados, dando prioridade a apresentações mais rentáveis, colocando os projetos comunitários em segundo plano. Note-se que todos os entrevistados lamentaram o impacto que esta pandemia teve no financiamento dos projetos, e da precariedade implícita neste tipo de trabalho, que se torna insustentável quando a situação se estende ao longo de anos.

De um ponto de vista mais otimista, os entrevistados refletiram sobre como muitas pessoas começaram a utilizar melhor a tecnologia durante este período, e essas competências podem levar ao surgimento de novas formas de trabalho e de colaboração. Isto porque, além de impulsionar o desenvolvimento de novas ferramentas, a pandemia exigiu adaptações que ultrapassaram o âmbito tecnológico. Os artistas encontraram novas metodologias de trabalho que vão além do uso de novas tecnologias, como a divisão de equipas e a comunicação assíncrona. Adicionalmente, houve um redirecionamento para trabalhar com comunidades mais próximas e com estruturas políticas locais, visando impactos mais abrangentes. Além disso, segundo Hugo Cruz, o meio digital permite uma disseminação mais fácil e rápida de ideias dentro destas comunidades. O entrevistado reconhece que pode ser difícil restabelecer uma maior intimidade ao transitar novamente do digital para o presencial, mas ressalta a dificuldade em fazer previsões neste sentido.

Todos concordaram que os projetos de grande escala tiveram que ser drasticamente reduzidos devido à pandemia, embora essa limitação possa potenciar um aumento do impacto pessoal nos participantes, tornando-se o projeto mais intimista. No entanto, estas formas de fazer arte já possuem alguma flexibilidade para se adaptarem a diferentes contextos e limitações, o que lhes permite lidar com a COVID-19 com uma maior diversidade de abordagens. Embora o trabalho à distância seja uma opção viável, todos enfatizaram que não é uma solução sustentável a longo prazo para a MC, sendo a transição de novo para o trabalho presencial uma prioridade.

4.4. Postais

“My contention is that of the various lenses through which community music/music pedagogy/music education can be examined (e.g. client group, setting, type of music-making, genre) one of the most illuminating is purpose: why are we doing the work we are doing in the way that we are doing it?”
(Deane, 2013, p. 292)

Os dados recolhidos nesta fase da investigação abrangem três tipos distintos: em primeiro lugar, encontram-se as planificações de cada sessão, nas quais se delineiam os tipos de planos a serem desenvolvidos em cada sessão de trabalho, também segmentadas por grupo, e incluindo considerações sobre as adaptações necessárias a elementos específicos dentro de cada grupo. De seguida, registam-se as gravações áudio e/ou audiovisuais das sessões de trabalho. No caso dos alunos do conservatório, estas são apenas áudio até próximo da data de apresentação final, devido ao tempo necessário para a obtenção das assinaturas dos Encarregados de Educação nos pedidos de gravação. No caso do CRIF, foram gravadas em vídeo todas as sessões, sendo que nenhuma imagem pode ser partilhada com outras pessoas para além de mim e da minha orientadora, conforme pedido por alguns dos Encarregados de Educação dos utentes. Finalmente, temos os diários de bordo, elaborados no dia de cada sessão de trabalho e organizados por grupo (um caderno para as sessões com os alunos do conservatório, outro para as sessões com os utentes do CRIF).

Para facilitar a compreensão dos capítulos seguintes, optei por referir-me aos alunos da Ourearte como "grupo da Ourearte" e a esta escola, ocasionalmente, como "conservatório", enquanto os utentes do CRIF serão mencionados como tal. Assim, farei a distinção entre "o grupo da Ourearte" e "o grupo do CRIF". Quando mencionar o "primeiro grupo" e o "segundo grupo", estarei a distinguir os participantes de cada uma das duas sessões realizadas em cada ida ao CRIF. Quando me refiro na generalidade aos dois grupos, defino-os como “participantes”. Considero que, contextualmente, será sempre óbvio que grupo de pessoas estará a ser referenciado.

Um cronograma das atividades desenvolvidas ao longo deste projeto artístico pode ser verificado na Tabela 10.

Tabela 10

Cronograma do projeto

Tarefas	2022									
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out
Primeiro contacto com Ourearte										
Primeiro contacto com CRIF										
Workshops com alunos da Ourearte										
Workshops com CRIF										
Redação e análise de Diários de Bordo										
Reflexão sobre dados e definição de novas estratégias										
Definição de Tema do espetáculo										
Espetáculo										

4.4.1. As sessões de trabalho

Considero os Diários de Bordo e as planificações das sessões como duas vertentes complementares do processo de registo. Enquanto os Diários de Bordo são baseados no relato do que ocorreu em cada sessão, as planificações são elaboradas com base nesses registos para delinear o que está por vir. Desta forma, cada um destes documentos influenciava o outro, e ao longo do processo, o formato de cada um foi aprimorado, tornando-os mais eficientes e capazes de atender às necessidades específicas de dados que eu tinha.

Para proporcionar uma compreensão mais abrangente do tipo de informação contida nos diários de bordo, apresento abaixo o texto completo da primeira sessão no CRIF, a 1 de fevereiro de 2022, com a anonimização dos nomes dos participantes, em conformidade com os requisitos de proteção de dados aos quais me comprometi no início desta investigação:

As sessões decorreram de forma bastante positiva, na minha opinião. Ao chegar, iniciei uma conversa sobre as diferentes burocracias a trazer e

preencher com a Dra. Sandra⁵¹. A Rita⁵² já se encontrava presente, ambas extremamente simpáticas. A Dra. Sandra afirmou que o documento de consentimento estava ideal, sendo agora minha responsabilidade proceder com as devidas diligências [entregar os documentos aos Encarregados de Educação].

Após isso, acompanhei a Rita até à sala onde iria trabalhar [a Ludoteca] para a preparação das atividades, passando pelo recreio. Durante este tempo, tive a oportunidade de conhecer as pessoas presentes, destacando-se o número considerável de monitores em relação à densidade populacional de utentes. Estimo que cada monitor supervisione entre 3 a 4 utentes, variando consoante o grau de necessidade. Todos se mostraram extremamente afáveis. Neste trajeto, tive o prazer de conhecer alguns dos utentes com quem iria desenvolver as sessões.

Seguimos para a Ludoteca, a sala onde iria trabalhar. Lá, organizei os materiais e preparei as atividades. A Rita demonstrou otimismo em relação ao desenvolvimento da sessão. Contudo, rapidamente identifiquei um problema com uma das placas do MakeyMakey, o qual tive de resolver de imediato. Após este contratempo, desfrutámos de um breve intervalo para um café, durante o qual pude conhecer melhor a Rita, discutindo diversos tópicos sobre as nossas vidas. A personalidade expansiva dela tornou a conversa bastante agradável, e ajudou-me a sentir-me ligeiramente menos ansioso em relação às sessões.

Prosseguimos, então, para a recolha dos participantes da sala de trabalho de cada um. Ao chegarmos à Ludoteca, apresentei-me e solicitei que partilhassem os seus nomes e preferências musicais. Este procedimento aplicou-se a ambas as sessões, com a introdução de alguns detalhes específicos de cada uma. Inicialmente, senti alguma apreensão, pois não sabia ao certo quais eram as expectativas que eles tinham do que iríamos fazer em conjunto. No entanto, conseguimos superar esse momento quando comecei a recolher as preferências musicais de cada um, o que desencadeou alguma conversa que nos permitiu conhecer melhor uns aos outros.

Propus, então, a experimentação do MakeyMakey, onde cada participante explorou um *pad* com diferentes sons, destacando-se a preferência geral pelos sons de pássaros. Num momento posterior, juntámos o movimento de todos para criar uma paisagem sonora com a conjugação de todos os sons. Experimentei jogos que implicavam alguma coordenação temporal, como "dar um passo em frente logo quando indico" e "dar um passo atrás logo quando indico". Notei que as transições suaves funcionaram de forma eficaz, enquanto entradas e saídas rítmicas apresentaram alguns desafios, algo que terei de ter em conta no planeamento das próximas sessões. Posteriormente, explorámos sons mais percussivos no Soundplant, incentivando os participantes a tocar nos *pads* como se fossem tambores, a dançar e a movimentarem-se. Este momento revelou-se particularmente eficaz, com alguns a demonstrarem maior apreço pela atividade mais "animada". No final, sugeri que os participantes partilhassem novamente as suas preferências musicais com a Rita, caso se lembressem de mais alguma,

⁵¹ Dra. Sandra Reis, Coordenadora do CRIF na altura em que desenvolvia as sessões.

⁵² Rita Rosa, psicomotricista no CRIF e pessoa que me acompanhou de perto nas primeiras sessões, introduzindo-me aos utentes e guiando-me na instituição até eu me habituar ao espaço.

para ela me enviar depois. Despedi-me e os participantes retiraram-se, culminando em duas sessões que considero bastante bem-sucedidas.

Quanto às especificidades de ambos os grupos, destaco o forte interesse de E pela música. L, apesar da timidez, parece revelar apreço, bastando retirá-la um pouco da sua reserva, algo que já me foi indicado como não sendo fácil. No geral, os participantes pareceram satisfeitos com as sessões, sendo J, no primeiro grupo, mais reservado e que exige que a comunicação ocorra em formato de ordem direta.

No segundo grupo, destaco as particularidades de V, que tem Perturbação do Espetro do Autismo, demonstrando stress em situações de mudança de rotinas, o que aconteceu na chegada à sessão. Apesar de um início tumultuoso, a sua reação positiva à atividade com o MakeyMakey foi notável. M, sob efeito de medicação estabilizadora de humor, aparentou desfrutar da experiência. T demonstrou habilidades musicais significativas, notando-se o apreço por experiências sinestéticas que conjuguem o som, a imagem e o movimento. O grupo, apesar da diversidade, revelou-se coeso e dinâmico, deixando-me expectante pela possibilidade de união dos grupos no futuro, apesar do potencial desafio organizacional.

Considero a exploração de paisagens sonoras mais aprofundada como uma possível abordagem no futuro que poderá desembocar numa "peça" a apresentar em público. Quanto ao canto, destaco a qualidade vocal dos participantes, notando que poderiam interpretar músicas mais populares, próxima dos seus gostos, com uma abordagem semelhante ao "Deixem o Pimba em Paz". Terei de experimentar para ver como é recebido. São indivíduos extremamente simpáticos e acolhedores, o que contribuiu para que me sentisse bem. O reencontro com o ambiente de ensino, a interação com pessoas na criação musical e a superação do desafio de ver as atividades bem-sucedidas foram experiências que ansiava, mas que me acalmararam e me motivaram para o que será o futuro deste projeto. Estou otimista em relação à produção de resultados significativos neste contexto. (Diário de Bordo, 1 de fevereiro de 2022)

Os diários de bordo subsequentes mantiveram esta estrutura, iniciando-se com uma análise dos detalhes relevantes anteriores ao início de cada sessão, seguidos por uma descrição pormenorizada das atividades realizadas, incluindo a reação individual dos participantes em cada grupo. Apesar de não estar visível no texto anterior, eu destacava manualmente ou usava cores diferentes para realçar informações importantes a considerar na planificação das sessões futuras. Não identificava apenas eventuais problemas ou dificuldades, mas também detalhava reações menos favoráveis que surgissem, procurando delinear possíveis soluções ou ajustes para maximizar o bem-estar dos participantes.

No caso dos utentes do CRIF, tornou-se evidente ao longo dos diários de bordo algumas tendências recorrentes. Era fundamental começar as sessões com uma música familiar e animada, que os incentivasse a cantar e dançar imediatamente, elevando assim

a energia de todos. Além disso, ficou claro que, embora estivessem abertos a abordagens musicais mais experimentais, era importante incluir em todas as sessões a audição ou interpretação de uma música que estivesse entre as suas favoritas, de forma rotativa para que todos pudessem desfrutar desta experiência. Os dois grupos do CRIF revelaram-se distintos entre si, exigindo que cada sessão fosse planeada de maneira ligeiramente diferente, mesmo quando o objetivo final era o trabalho em conjunto.

O trabalho com os alunos da Ourearte seguiu um curso ligeiramente diferente, dada a natureza específica das sessões, que eram partilhadas entre mim e o professor João Ferreira. Embora os conteúdos fossem semelhantes para ambos os grupos, a abordagem era distinta, principalmente devido ao facto de os alunos da Ourearte já possuírem algum conhecimento musical, o que permitia uma exploração mais aprofundada das estruturas sonoras. Questões como ritmo e afinação eram mais facilmente compreendidas, e os jogos de improvisação podiam ser mais complexos desde o início. Assim, em diversas ocasiões, as sessões na Ourearte foram utilizadas para testar os limites de alguns jogos de improvisação, os quais eram posteriormente adaptados para o trabalho no CRIF.

Como as aulas eram divididas entre mim e o professor da disciplina, nem sempre dispunha do mesmo tempo de trabalho a cada semana, resultando numa média de 45 minutos semanais com a turma da Ourearte. Embora não fosse ideal ter apenas metade do tempo de uma aula completa de 90 minutos, aproximou-se do tempo disponível para trabalhar com o grupo do CRIF, o que facilitou a manter alguma paridade nos planos de trabalho, quando fazia sentido. Como mencionado anteriormente, esta divisão do tempo também permitiu, de certa forma, replicar as condições que me são familiares no desenvolvimento de projetos de MC no EAE: a necessidade de equilibrar a preparação de músicas para audições internas com as obras a serem trabalhadas no projeto comunitário, que, devido às suas características idiossincráticas, requerem a participação de todos os envolvidos.

Para ilustrar algumas destas diferenças, apresento o diário completo da primeira sessão na Ourearte. Note-se as diferenças tanto no que concerne o ambiente de trabalho quanto os jogos desenvolvidos, em relação ao que foi anteriormente exposto no Diário de Bordo sobre a sessão no CRIF. Destaca-se que esta primeira sessão na Ourearte, em 28 de fevereiro de 2022, ocorreu quase um mês após a primeira sessão no CRIF, em 1 de fevereiro do mesmo ano:

Cheguei mais cedo do que o horário previsto para a sessão, pois não conhecia bem esta parte da cidade [Ourém] e estava incerto sobre as opções de estacionamento. A viagem de carro para Ourém é muito agradável, especialmente ao atravessar paisagens naturais. É um momento ideal para refletir sobre as próximas sessões e relaxar no regresso a casa.

A escola onde irei fazer as sessões tem dimensões semelhantes à Escola EB2+3 das Alhadas [escola da zona onde cresci], mas apresenta um aspeto mais contemporâneo. Abrange alunos desde o ensino básico até ao secundário, o que promove um contato interessante entre diferentes faixas etárias no mesmo ambiente. As salas de aula têm uma aparência moderna e renovada, possivelmente resultado de intervenções do projeto Parque Escolar [depois confirmei que de facto foi alvo de intervenções no âmbito deste projeto de construção]. Embora não sejam idealmente adaptadas para aulas de música, apresentam um bom tratamento acústico, apesar de não estarem insonorizadas.

Encontrei-me com o professor João [Ferreira], docente da disciplina de Classe de Conjunto desta turma, à porta da escola, conforme combinado. Ele estava acompanhado por uma estagiária, que está prestes a concluir o Mestrado em Ensino da Música. Parecia ter a expectativa de que eu também estivesse a estagiar na escola, o que indica uma falha de comunicação sobre o propósito da minha presença, que é parte integrante de uma investigação de Doutoramento. Da mesma forma, ele não foi detalhadamente informado sobre o meu papel nas aulas ou os objetivos da minha investigação, apesar de estas informações constarem nos documentos entregues à direção da Ourearte. Apesar disso, mostrou-se totalmente aberto à colaboração.

Ambos partilharam que estavam a lidar com dificuldades de comportamento por parte de alguns alunos desta turma de 2º grau, sugerindo que o início das aulas durante a pandemia pudesse tê-los afetado de alguma forma, resultando em comportamentos disruptivos. Esta visão não me parece moderna ou progressista em relação ao ensino da música, mas optei por não comentar, uma vez que não tive experiência em dar aulas durante a pandemia.

Como ainda havia algum tempo antes do início da aula, fomos a um café próximo. Ali, discutimos sobre os alunos e o impacto da pandemia na sua capacidade de concentração e aprendizagem, um tema que considero bastante relevante e que coincide com outras conversas com colegas, que também relatam um impacto negativo da aprendizagem online durante a pandemia na capacidade de concentração dos alunos.

Posteriormente, regressámos à escola e dirigimo-nos à sala de aula. É uma experiência peculiar não lecionar no conservatório. Nunca tinha passado por isso antes e não sabia bem como me sentir. No entanto, é interessante esta ligação entre o ensino regular e o conservatório, o que considero positivo. Porém, a existência de um edifício dedicado exclusivamente à aprendizagem musical confere-lhe uma aura diferente, também propícia ao trabalho artístico. Pretendo refletir mais sobre isto posteriormente, pois é um tema que me desperta interesse.

Os alunos são 14, um número que considero ideal para o projeto. Mais alunos seriam demasiados e menos seriam insuficientes. Mostram-se muito divertidos e bem-dispostos, o que é típico para a idade deles (10-11 anos), na minha experiência. Comecei por me apresentar e explicar o projeto que iremos desenvolver, bem como com quem iremos trabalhar, sendo claro sobre

o impacto deste trabalho nas aulas normais de Classe de Conjunto. Em seguida, pedi-lhes para partilharem o que gostariam de abordar tanto musicalmente como em termos de temáticas, conforme consta no documento de planeamento das sessões.

Para avaliar a capacidade de concentração e escuta dos alunos, realizámos um jogo onde nos posicionámos em círculo em silêncio e nos virámos na direção de onde um som era produzido. Pareceram-me capazes de realizar esta atividade, apesar de o silêncio parecer desconfortável para eles. Depois, passámos para um jogo onde cada um dizia ou cantava o seu próprio nome de forma improvisada enquanto marcavam o tempo marchando no lugar. Apesar de inicialmente mostrarem alguma timidez, rapidamente se habituaram e considero que a atividade correu bem. Parece-me um jogo interessante para envolver também o grupo do CRIF, embora ainda não tenha definido exatamente como o farei.

Especificamente, notei que G é o "líder" do grupo e também aquele que mais facilmente faz piadas ou intervenções para fazer o grupo rir. J e M destacaram-se por serem crianças ativas e bastante envolvidas nos exercícios, demonstrando também capacidade de liderança sobre o restante grupo, o que é importante ter em conta.

No final, estou confiante de que tudo correrá bem com este grupo, e o contratempo inicial que tive com o professor João parece ser fácil de resolver, especialmente tendo em conta a simpatia e disponibilidade que ele demonstrou. (Diário de Bordo, 28 de fevereiro de 2022)

Como se pode observar neste Diário de Bordo, assim que julguei apropriado, inquiri cada um dos grupos (CRIF e Ourearte) sobre a sua "coisa favorita". Esta abordagem não só me permitiu conhecer melhor os participantes enquanto indivíduos, mas também compreender as temáticas que poderiam influenciar a escolha de canções ou músicas com letras. Ao constatar que a amizade era um conceito recorrente, decidi prontamente adaptar e introduzir uma música sobre este tema no plano de trabalho. Além disso, considerando importante proporcionar aos participantes a oportunidade de contribuir para a criação de produtos musicais, elaborei esta música em colaboração com os alunos da Ourearte e os utentes do CRIF. Discuti com eles as possíveis direções que a letra da música poderia tomar e experimentei diferentes acompanhamentos musicais.

O resultado foi consolidado na letra presente no Anexo 13, enquanto o acompanhamento musical foi desenvolvido e gravado por mim no software Ableton Live. O uso deste *software* permitiu uma adaptação em tempo real ao ritmo e às reações dos participantes, garantindo assim uma integração fluida e eficaz das contribuições de todos os envolvidos no processo criativo.

Uma questão que inicialmente ganhou alguma relevância, mas que ao longo do trabalho deixou de ser um desafio, foi a adaptação da dificuldade e abstração dos jogos

de improvisação aos grupos com os quais trabalhei. Por exemplo, na terceira sessão no CRIF, vi-me obrigado a interromper uma das atividades planeadas devido a não estar a funcionar a nível musical e artístico, além de estar a gerar alguma frustração nos participantes. Nesse caso, recorri ao "plano B", conforme descrito no **Capítulo 3.4.5**.

Na altura, identifiquei duas causas concomitantes para o insucesso do plano inicial da sessão. Em primeiro lugar, a atividade teve de ser interrompida abruptamente quando alguns funcionários do CRIF tiveram de remover cadeiras e mesas da sala, perturbando assim o ambiente e a concentração dos participantes. Esta situação ressaltou a importância do silêncio e da continuidade nas sessões, indicando a necessidade de uma gestão mais cuidadosa do tempo e do espaço. Em segundo lugar, questionei-me se a abordagem foi demasiado abstrata e se deveria ter sido mais orientada para a imitação do que para a improvisação. A percepção na altura é que o jogo continha demasiadas regras abstratas, sugerindo a complexidade excessiva da atividade, indicando a importância de simplificar as instruções e tornar o exercício mais acessível aos participantes, complexificando iterativamente e gradualmente.

A análise do Diário de Bordo e das reações dos participantes revelou a importância crucial de simplificar as instruções e evitar a repetição excessiva das mesmas atividades para prevenir a desmotivação dos participantes. Embora o segundo grupo tenha demonstrado uma maior motivação para participar na atividade em comparação com o primeiro, ainda assim foi difícil para eles compreenderem os parâmetros do jogo. Esta constatação sublinha a necessidade contínua de ajustar as abordagens pedagógicas para garantir uma melhor compreensão e envolvimento dos participantes.

O mesmo tipo de situações marcou as primeiras sessões na Ourearte. Acredito que em ambos os casos isso se deve não só ao caráter exploratório e experimental do trabalho, adaptado a cada grupo, mas também ao facto de serem os passos iniciais no conhecimento mútuo. Ao longo dos meses em que colaborámos, fui conhecendo melhor os participantes, tanto a nível pessoal como artístico, o que me permitiu antecipar cada vez mais as reações de cada um às atividades e jogos propostos. Como resultado, a eficácia de cada sessão aumentou, e as peças a serem apresentadas em público foram preparadas com mais rapidez. A qualidade da comunicação também evoluiu, como evidenciado nos diários de bordo, que gradualmente passaram de registos na primeira pessoa para uma mistura das minhas percepções das sessões com diversas contribuições dos participantes.

Algumas situações imprevisíveis, cujos detalhes não são relevantes neste documento, levaram ao cancelamento de várias sessões na Ourearte (como indicado acima, das 13 sessões apenas ocorreram 10). No entanto, rapidamente o trabalho começou a seguir uma rotina familiar, com as aulas iniciando com 45 minutos de trabalho com o professor João Ferreira, seguidos de 45 minutos de trabalho para o projeto Postais comigo.

Um ponto interessante que observei e registei em todos os diários de bordo foi a observação das aulas de Classe de Conjunto. Isto porque me permitiu fazer comparações com os meus próprios métodos educativos. Devido à minha formação base em saxofone e não em canto, não conseguia dedicar o mesmo detalhe aos aspetos vocais e corais como o professor João. Observar estes inícios de aula permitiu-me, assim, adquirir e aprimorar as minhas próprias habilidades para desenvolver sessões de trabalho mais focadas em aspetos corais. Embora não seja pertinente nesta tese refletir sobre o trabalho do professor João nas aulas de Classe de Conjunto, sinto que devo fornecer um exemplo das notas que tirei, que foram consistentemente positivas sobre a sua abordagem:

O João teve a ideia de juntar 2 turmas, 1 voz por turma, para permitir harmonização mesmo com estes alunos mais novos. Ele tem formação de FM [Formação Musical], e canta bem e afinado, excelente exemplo para os miúdos. O contacto com os alunos claramente torna-o alegre e feliz. É organizado e apresenta as aulas estruturadas, mas deixando espaço para conversar com os alunos. (Diário de Bordo, 14 de março de 2022)

A observação desses momentos iniciais também me possibilitava, em tempo real, adaptar os planos de trabalho de acordo com a energia percebida dos alunos em cada dia. No entanto, é evidente em todos os registos do Diário de Bordo a disponibilidade dos alunos para acolher os jogos e improvisações, surpreendendo-me constantemente com a sua capacidade de pensar "fora da caixa" e explorar a música com ouvidos curiosos e imaginação fértil. Um exemplo desta dinâmica é encontrado na mesma sessão citada acima anteriormente:

Os alunos responderam bem aos meus pedidos, até ao exercício de audição e de construção vocal de paisagens sonoras. O MakeyMakey funciona, e eles até respeitam os "protocolos" de o usar com calma, se isso implicar a brincadeira continuar. Tanto os pássaros como os gamelões funcionaram muito bem. Eles tiveram iniciativa de tocar nos colegas que estavam ligados ao MakeyMakey. Fiquei contente que contacto físico não os intimidava. (Diário de Bordo, 14 de março de 2022)

Apesar desta postura criativa e produtiva, e da receção positiva dos jogos propostos, uma insegurança constante manifestada em vários Diários de Bordo era como seria a junção de grupos tão díspares, com energias tão distintas. O grupo do CRIF tendia a ter sessões mais calmas e meditativas, com menos conversa e maior foco na ação musical. Por outro lado, o grupo da Ourearte era mais impetuoso e mais inclinado à conversação. Existia o receio de que esta diferença de energias pudesse causar perturbação em qualquer um dos grupos. No entanto, tal não veio a verificar-se. A apreensão em relação a esta questão é evidente em todos os Diários de Bordo que antecederam as sessões em conjunto, como exemplificado no seguinte excerto:

Os rapazes são o que são, nada de novo, um pouco mais imaturos e brincalhões que as raparigas. Bastante parecidos com todas as turmas desta idade que já tive, nesse aspetto. Temo que sejam tão irrequietos que causem mal-estar no pessoal do CRIF. Esperemos que não, não deixam de ser crianças disponíveis e bem-intencionadas, e a julgar pelo que dizem, com imensa vontade de que tudo corra bem quando nos juntarmos todos.
(Diário de Bordo, 2 de Maio de 2022)

As minhas inseguranças foram consideravelmente mitigadas com a visita da psicóloga Margarida Barreto do CRIF à turma da Ourearte, à qual apresentou o CRIF e o seu trabalho de forma interativa e detalhada. No final, reservou um espaço para questões profundamente interessantes, e durante esta interação entre ela e os alunos, pude constatar que as minhas inseguranças eram infundadas:

A Margarida tem uma energia muito boa com eles, e acho que esta sessão de esclarecimento resultou muito bem. Eles ficaram mais alerta, não fizeram piadas tontas, fizeram questões muito interessantes e pertinentes e eu fiquei mais confiante na junção dos grupos. (Diário de Bordo, 9 de maio de 2022)

Os restantes Diários de Bordo refletem o desenrolar dos trabalhos com os participantes, os quais foram positivos e permitiram explorar diversas formas de fazer música. Em várias entradas, registei as reações dos participantes aos instrumentos adaptados que construí, com o objetivo de aprimorar o seu funcionamento e compreender como reagiam a diferentes corpos humanos e capacidades musicais. Estes detalhes revelaram-se essenciais para que, no final do projeto, não só os participantes fossem capazes de interagir fluentemente com estes objetos, mas também para que os próprios

artefactos se tornassem versões mais completas e adaptáveis, prontas para serem utilizadas com novas comunidades em diferentes contextos.

Antecipando momentaneamente uma das conclusões desta investigação, uma nota que fiz numa das últimas sessões de trabalho na Ourearte revelou-se como um facto que considero corroborado pelos dados recolhidos:

É motivante pensar que é possível articular o currículo normal de CC [Classe de Conjunto] e um projeto participativo, que foi o que aconteceu aqui. (Diário de Bordo, 23 de maio de 2022)

Apesar da boa receção dos planos de sessão pelos participantes, estes frequentemente diferiam do que era possível aplicar em cada sessão. De certa forma, eu era ambicioso com o uso do tempo das sessões e com a complexidade possível de atingir na receção e experimentação de uma nova ideia. No entanto, este era um risco calculado. Pessoalmente, considero mais fácil simplificar *in loco* um plano de trabalho do que adicionar complexidade quando uma aplicação inicial se revela enfadonha. Com o decorrer do trabalho, estes planos começaram a ficar mais adaptados aos participantes, levando a que fossem aplicados na íntegra, e até mesmo a que os "planos B", utilizados nas primeiras semanas, deixassem de ser necessários.

A minha própria prática artística baseia-se principalmente na improvisação, o que significa que os planos de trabalho não se concretizavam em partituras, mas sim em listas de ideias que eram comunicadas aos participantes, juntamente com regras de jogos e brincadeiras onde os limites eram descobertos por todos em simultâneo e no decorrer da experimentação. Desta forma, era comum um plano de sessão ser composto principalmente por questões abertas que eram respondidas em contato com os participantes, com algumas propostas minhas sugeridas caso estas respostas não pudessem ser alcançadas. Em vários casos, os primeiros momentos de cada sessão eram deixados à discussão com os participantes, como exemplificado no Anexo 14, que planeava uma sessão onde também se realizaram curtas entrevistas ao grupo do CRIF para criar um vídeo a ser projetado durante o espetáculo.

A partitura apenas surgiu nas últimas sessões de trabalho, mas em vez de se focar numa única música, delineava o decorrer do espetáculo, como pode ser verificado no Anexo 15. Penso que atingiu o ponto em que é abstrata o suficiente para não ser

facilmente compreendida por alguém que não tenha acompanhado o processo, mas legível o suficiente para todos os participantes do projeto.

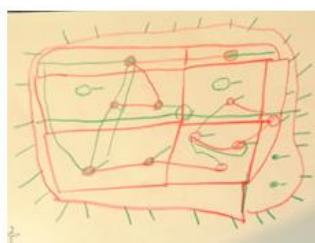
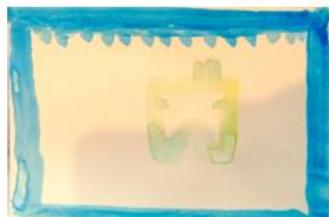
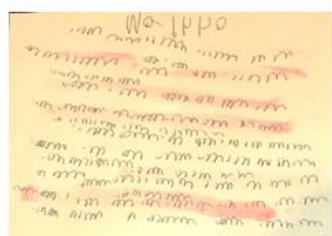
Esta capacidade de compreensão do plano abstrato emerge da comunicação constante em todas as sessões. Esta comunicação, que não fica explicitada ao reler os Diários de Bordo, torna-se evidente na análise das gravações das sessões. Em todos os momentos de pausa entre os exercícios musicais, havia espaço para conversas informais ou mais sérias, para discussões sobre o desenvolvimento artístico da sessão ou sobre assuntos do dia-a-dia aparentemente não relacionados com o trabalho em curso. No entanto, mesmo estas conversas informais serviam para aprofundar a ligação entre todos os presentes, fornecendo-me dicas e pistas sobre como adaptar melhor o trabalho às necessidades dos participantes com os quais a comunicação verbal não era uma opção viável, ou era difícil. Foi em conversa informal nas primeiras sessões que alguns dos participantes sugeriram trocar mensagens entre instituições, e pouco depois se chegou à ideia dos postais, que veio a nortear 2 sessões de desenho e criação dos mesmos. Alguns destes podem ser verificados na Figura 19.

As mesmas gravações revelavam que o riso e a diversão eram constantes durante as sessões, e que aquelas em que o Diário de Bordo indicava mais dificuldades eram também aquelas em que havia mais silêncio. Embora eu desejasse que nas gravações todas as vozes fossem ouvidas em igual proporção, torna-se claro que eu continuava a liderar as sessões, sendo muitas das intervenções minhas e a definição dos planos de trabalho, mesmo que participativos, comunicados de forma sucinta por mim. As sessões na Ourearte eram aquelas onde o diálogo era mais intenso e continuado, e onde a proporção de intervenções minhas e dos participantes chegava a um grau de paridade.

Ao analisar estas gravações, destaco o silêncio que se torna evidente nos jogos mais abstratos por parte dos alunos da Ourearte, os quais tendem a iniciar e terminar a sessão com brincadeiras. Conforme mencionado anteriormente, o silêncio nem sempre indica um bom andamento da sessão, mas interpreto este silêncio como concentração no

Figura 19

Frentes dos postais desenhados pelos participantes



processo de criação e improvisação. As gravações das sessões em conjunto corroboram o que foi observado nos Diários de Bordo, indicando também alguma timidez por parte dos alunos, porém evidenciando também a capacidade de adaptação de todos os participantes a diferentes contextos, visto que todas as interações ocorreram sem dificuldade na primeira vez que foram testadas.

No entanto, observo uma lacuna que eu próprio mencionei em certos momentos no Diário de Bordo, mas que foi difícil de abordar com a devida atenção, dado o foco necessário em outros pontos que exigiam cuidado e análise. Esta lacuna refere-se ao uso do movimento, que, embora tenha sido comum em muitas das sessões, não ocorreu com a frequência que indicava a receção positiva que tinha pelos participantes. Num próximo projeto semelhante, desejo enfatizar o papel do movimento. Embora este tema esteja fora do âmbito desta tese, é importante notar que a *embodied musical cognition* (Leman, 2008) se tem tornado cada vez mais relevante tanto na pesquisa em MC quanto na prática musical em geral (L. Bishop, 2018; Loaiza, 2016).

Uma nota adicional relevante diz respeito à frequência com que as reflexões presentes nos Diários de Bordo foram complementadas ou enriquecidas através de conversas com as psicólogas e outros colaboradores do CRIF. Estes profissionais não apenas acompanharam de perto o desenvolvimento do projeto, mas também me concederam total liberdade para conceber as sessões conforme a minha visão, oferecendo apoio contínuo e reflexão sobre o processo. Este envolvimento permitiu a melhoria contínua do trabalho, uma vez que as sessões eram planeadas com base na análise dos Diários de Bordo. Importa ressaltar que eu me deslocava ao CRIF apenas uma vez por semana, enquanto estes colaboradores estavam presentes diariamente, interagindo regularmente com os utentes. Desta forma, forneceram *insights* valiosos para compreender os utentes e desenvolver uma melhor abordagem para trabalhar com cada grupo. O acompanhamento próximo e o apoio contínuo destes profissionais também fortaleceram a minha confiança no trabalho desenvolvido, reduzindo as minhas inseguranças quanto à qualidade do processo.

4.4.2. O espetáculo

Conforme mencionado anteriormente, o espetáculo enfrentou diversas dificuldades logísticas que o tornaram simultaneamente mais e menos interessante do que inicialmente planeado. A mudança de espaço, de um ambiente ao ar livre para um palco, retirou-lhe parte do caráter intimista, tornando-o de certa forma mais formal. Além disso,

o palco apresentava consideravelmente menos espaço do que o local ao ar livre, o que limitou bastante o potencial de movimentação necessário para as 20 pessoas em cena. Apesar disso, algumas vantagens surgiram dessas dificuldades, incluindo o aumento do público da Comunidade Vida e Paz, algo que não estava originalmente previsto. De igual modo, potenciou uma oportunidade de aprofundamento de duas associações “vizinhas” que são o CRIF e a Ourearte.

A título pessoal e artístico, considerei a mudança como uma oportunidade de receber comentários sobre o espetáculo vindo de pessoas que nada sabiam da sua conceção, objetivos e participantes. Ou seja, apesar de todas as súbitas mudanças, o espetáculo pode ocorrer de forma bastante fiel ao planeado inicialmente. Foi possível seguir estritamente o que está registado de forma tão abstrata na partitura gráfica consultável no Anexo 15.

Antes de prosseguir, gostaria de salientar um detalhe da organização do espetáculo, que ocorreu numa quinta-feira durante o horário escolar. Este detalhe é relevante, pois, tendo em conta o objetivo de averiguar a viabilidade logística de implementar projetos semelhantes no âmbito do EAE, o facto de o espetáculo ter decorrido durante o horário escolar e de forma integrada com as aulas previstas (eram as da disciplina de Classe de Conjunto) facilita a inferência de que o mesmo poderia ser realizado noutros tipos de instituições e com outras comunidades, sem interferir no restante calendário escolar.

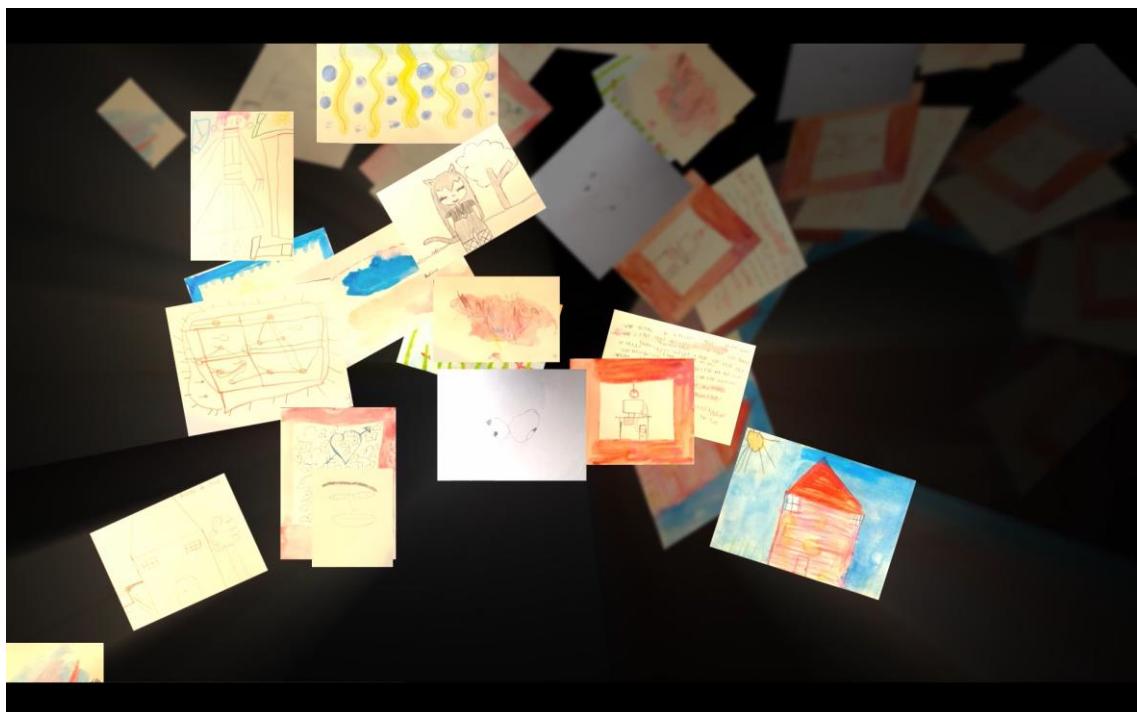
Em suma, todos os participantes reuniram-se mais cedo na manhã do espetáculo, no dia 9 de junho de 2022. Os alunos fizeram uma viagem de Ourém, com transporte providenciado pela Ourearte. Foi realizado um almoço em conjunto nas cantinas do CRIF, fornecido por esta instituição. A disposição do espaço e a interação próxima dos alunos com as psicólogas e monitoras do CRIF permitiram que os alunos conhecessem um pouco melhor o cotidiano dos usuários do CRIF, com quem iriam "contracenar" dentro de algumas horas. Da mesma forma, puderam atravessar os espaços comuns aos participantes do CRIF, percebendo os formatos das salas de aulas e vivenciando os corredores que estes percorriam diariamente.

A sala do espetáculo foi decorada com os postais criados pelos participantes, dispostos em vasos como se fossem pequenas plantas (Figura 21). No fundo do palco, uma parede bege servia como base para a projeção de todas as imagens utilizadas ao longo do espetáculo. Entre essas imagens, incluía-se uma animação que utilizava todos os

postais criados pelos participantes (Figura 20), bem como dois vídeos em formato de entrevista reproduzidos em pontos estratégicos do espetáculo. Chamo-lhes pontos estratégicos porque eram os que exigiam qualquer tipo de preparação de material com e nos participantes. Desta forma, os vídeos foram úteis para evitar quebras no fluxo do espetáculo. Por fim, era também aí projetada a captura da webcam, que permitia a criação de sons pelos participantes através de movimento captado pela mesma.

Figura 20

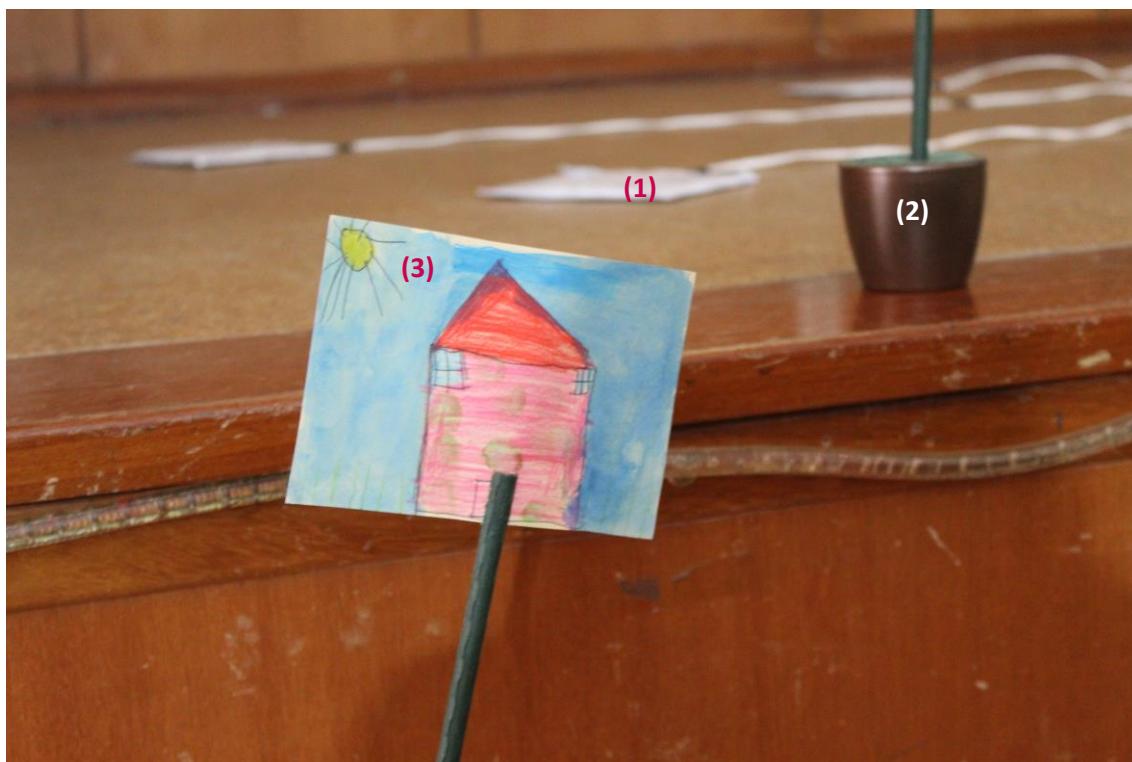
Fotograma da animação projetada entre cenas do espetáculo



No centro do palco estava posicionado um microfone, utilizado pelos participantes durante o momento performativo inicial em que expressavam as suas “coisas favoritas”. Este momento, intitulado de forma homónima, era complementado por uma paisagem sonora criada pelo toque nos diferentes *pads*, visíveis na Figura 21. À direita do palco, encontrava-se uma mesa com o computador responsável pelo processamento de todo o som, conectado a uma placa de som que, por sua vez, estava ligada a duas colunas dispostas horizontalmente na frente do palco. Nessa mesma mesa, estava presente um controlador MIDI, operado por uma das participantes do CRIF, no momento em que os restantes participantes ativavam sons através do movimento captado pela webcam.

Figura 21

Foto de parte da cenografia do espetáculo



Nota. Nesta imagem podem ser identificados (1) os *pads* que os participantes pisavam de modo a produzir sons e criar paisagens sonoras com movimentação no espaço; (2) a base dos postais, pequenos vasos castanhos espalhados pelo espaço e (3) a imagem de um postal, desenhado por um dos participantes

Lamentavelmente, devido à restrição dos Encarregados de Educação de alguns participantes quanto à captura ou reprodução de imagens, apenas poucas podem ser incluídas nesta tese. No entanto, na Figura 22, é possível observar um momento que considero emblemático do projeto, em que uma criança segura o braço de um participante do CRIF, desencadeando a reprodução de som através do MakeyMakey por meio desse simples toque.

Figura 22

Momento em que o toque físico gerava sons através do uso do MakeyMakey



O espetáculo contou com três tipos distintos de público: 1) os utentes da Comunidade Vida e Paz, que receberam o espetáculo no seu auditório; 2) outros utentes, monitoras e psicólogas do CRIF; e 3) os Encarregados de Educação de todos os participantes que estavam em palco. Após conversas informais com elementos de todos estes grupos, foi unânime a receção positiva ao espetáculo. Esta avaliação foi corroborada pelos participantes, que expressaram a sua satisfação por terem a oportunidade de apresentar ao público o resultado de vários meses de trabalho, e manifestaram entusiasmo com a interligação de momentos musicais tão distintos. Da mesma forma, os diferentes postais foram alvo de interesse, tendo sido fotografados pelos Encarregados de Educação de todos os envolvidos.

Após o término da apresentação, os participantes regressaram às suas instituições de origem, enquanto procedi à desmontagem do palco e à arrumação do material. Foi enviado um e-mail de seguimento a todos os participantes, expressando-lhes gratidão pela disponibilidade demonstrada. No entanto, devido à proximidade do final das aulas, não foi possível realizar mais nenhuma sessão presencial com o grupo da Ourearte. O contacto

com este grupo foi mantido através da troca de informações e e-mails com a direção da escola. Quanto ao CRIF, fiz um esforço para, até ao momento de início da escrita deste documento, deslocar-me pelo menos uma vez por mês à instituição, a fim de manter o contacto. Durante estas visitas, continuei a desenvolver novos workshops, explorando diferentes abordagens e interfaces musicais, dando continuidade à ideia partilhada pelos entrevistados e pela literatura sobre MC, que alerta para o risco de interrupção abrupta de projetos.

5. Discussão, reflexão, questionamento

I take the view that everything is an interpretation. It's just that some interpretations are better than others. (F. Matarasso, comunicação pessoal, 3 de março de 2021)

Chegamos agora ao penúltimo momento desta investigação, no qual a pirâmide metodológica culmina e analisamos todos os dados com o intuito de inferir e teorizar com base no conhecimento adquirido até este ponto. Para tal, revisitaremos os objetivos iniciais da pesquisa, a fim de melhor organizar a análise dos dados apresentados na secção anterior. Dado que a própria investigação seguiu caminhos metodológicos diversos, esta secção servirá para interligá-los. Ponderei se deveria proceder de acordo com cada conjunto de dados, agrupar considerações metodológicas específicas ou abordar tudo de forma cronológica. Concluí que deveria organizar a secção conforme os objetivos iniciais da investigação, avaliando como os dados recolhidos respondem a estes objetivos, e incorporando novas descobertas ou questões que tenham surgido neste processo.

Como descrito no **Capítulo 1.5**, este projeto teve como principal objetivo caracterizar as práticas de MC em Portugal, constituindo assim um primeiro passo rumo a uma compreensão abrangente da prática. Esta compreensão abarcava não apenas a dimensão e a duração desses projetos, mas também a tipologia das comunidades afetadas, os locais onde decorriam e as características dos facilitadores e promotores.

Como consequência da concretização deste objetivo, pretendia-se investigar a viabilidade de implementar este tipo de projetos no âmbito do EAE, mais especificamente na disciplina de Classe de Conjunto. Acima de tudo, procurava analisar as dificuldades logísticas inerentes a este tipo de projetos que poderiam influenciar o seu desenvolvimento ao longo de um ano letivo.

Neste sentido, iniciarei a discussão dos resultados com uma reflexão sobre a MC em Portugal, apontando algumas questões e reflexões específicas que surgiram durante a investigação. De seguida, farei a ligação destas ideias com o EAE, refletindo sobre o projeto, o que foi possível aprender com ele e o que ainda permanece por desvendar.

5.1. A Música na Comunidade em Portugal

A MC em Portugal assume uma dualidade interessante, apresentando características familiares em relação a práticas semelhantes no Reino Unido (Blandford & Duarte, 2004), Alemanha (Kertz-Welzel, 2013) e Noruega (Rinde & Schei, 2017). Uma

dessas características partilhadas com os países mencionados, infelizmente destacada em todos os dados recolhidos (entrevistas, base de dados, literatura), é a carência de financiamento. Embora esta tese não se concentre unicamente no aspeto socioeconómico da MC, é inevitável abordar esta questão. Em muitos momentos desta investigação, as dificuldades de financiamento estavam subjacentes, influenciando as decisões dos facilitadores, as motivações dos promotores e as dificuldades logísticas dos projetos, além da visibilidade de determinados tipos de criações em comparação com outras. Dada a situação financeira em Portugal, abordada no **Capítulo 2.1.5**, é um tema incontornável e fundamental para uma discussão sobre a MC no país. Esta questão receberá maior destaque numa subsecção posterior dedicada especificamente a ela. É importante ressaltar, no entanto, que a falta de financiamento, embora conceda uma maior liberdade aos artistas, também limita o potencial alcance destes projetos.

Uma característica distintiva da prática da MC em Portugal é a sua diversidade, manifesta não apenas nos projetos catalogados na base de dados, mas também nos projetos integrados em dissertações de mestrado e doutoramento (Anacleto, 2014; Cruz, 2020; da Silva, 2017; Faria, 2013; C. F. A. Fernandes, 2021; Lamela, 2017; Reis, 2017; Silva, 2018). Trata-se de uma atividade que, apesar das adversidades financeiras e logísticas, persiste e floresce em diversas formas. Esta multiplicidade é impulsionada pela multidisciplinaridade dos projetos, que frequentemente ultrapassam os limites da mera prática musical, recorrendo a outras expressões artísticas e conhecimentos para complementar ou até mesmo aprimorar o seu impacto. Neste sentido, observo uma discrepância em relação às práticas em contextos como o Reino Unido ou os EUA, onde a MC é fundamentalmente e quase exclusivamente musical. Assim, como sugerido durante a entrevista a François Matarasso, a escassez de financiamento de promover a diversidade⁵³.

Uma característica que se evidencia tanto nos testemunhos dos entrevistados quanto nas dissertações, e até mesmo nas descrições de alguns projetos na base de dados, é uma particularidade apontada como típica do sul da Europa, incluindo Portugal, onde o contato físico e a hospitalidade são mais naturais e frequentes do que nos países do norte da Europa. A forma como isso se reflete na prática é difícil de quantificar, mas os artistas

⁵³ Cf. Capítulo 4.3.8.

entrevistados e contactados no decorrer desta tese assumem ter impactos catalisadores da promoção da proximidade entre participantes e facilitadores.

É importante notar a existência no panorama português de diversos artistas, como Ricardo Batista, Ana Bragança e Manon Marques, e de instituições artísticas, como ondamarela e SAMP, cuja carreira se dedica quase exclusivamente a projetos comunitários. No entanto, do que foi possível averiguar com as biografias dos facilitadores dos projetos na base de dados, a quantidade desses artistas parece não corresponder à extensão da prática, indicando que ainda é difícil sobreviver exclusivamente através desses projetos. Os facilitadores dos projetos, conforme recolhido na base de dados, possuem currículos multidisciplinares, abrangendo várias áreas artísticas e, em alguns casos, até das Ciências Exatas. De forma mais homogénea, são facilitadores que valorizam a aprendizagem informal e em contexto de workshops e masterclasses.

Um aspeto relevante, ainda que complexo de abordar, é a narrativa histórica e a influência do Estado Novo e do 25 de Abril na prática da MC. A noção de democracia cultural está intimamente ligada a estas práticas, como abordado anteriormente. Assim se comprehende a aparente inexistência de projetos de MC antes de 1974. Por isso talvez a transição para a democracia tenha de certa forma acelerado o surgimento destas iniciativas em Portugal. Da literatura sobre MC nouros países europeus, a mais antiga é, compreensivelmente, do RU, onde o termo nasceu.

É desafiador encontrar dados concretos sobre possíveis projetos de MC anteriores aos anos 80, levantando dúvidas sobre a categorização de atividades propostas pela fundação INATEL (originalmente FNAT) como potencialmente MC. Contudo, os objetivos dessas atividades até 1974 muitas vezes entravam em conflito com os princípios ideológicos da MC. Como descrito por Bruno Madureira:

[A FNAT,] criada em 13 de junho de 1935 no seguimento dos modelos dos fascismos italiano (Opera Nazionale del Dopolavoro) e alemão (Kraft durch Freude), teve como principal objetivo promover o “aproveitamento do tempo livre dos trabalhadores portugueses por forma a assegurar-lhes o maior desenvolvimento físico e a elevação do seu nível intelectual e moral”. Mediante um plano totalizador, este organismo desde cedo pretendeu controlar as associações ao tentar disputar o seu espaço de atuação e a criticar severamente os grupos não filiados nas suas associações regionais, os quais considerava clandestinos (Pinto Madureira, 2017, p. 210).

Embora seja verdade que práticas musicais comunitárias, como as bandas filarmónicas civis, existissem antes do 25 de Abril, estas baseavam-se em premissas distintas, não necessariamente vinculadas ao empoderamento comunitário, ao bem-estar social, à democracia cultural ou à (tentativa de) eliminação de hierarquias. Uma análise mais aprofundada sobre as bandas filarmónicas e sua relação com as PAC está além do âmbito desta tese⁵⁴, até porque, como referenciado em secções anteriores, para os efeitos desta investigação bandas filarmónicas não foram consideradas como MC (cf. **Capítulo 2.1.4**).

Conforme evidenciado na figura da página 123, o número de projetos de MC em Portugal tem demonstrado um crescimento contínuo, um fenómeno corroborado pelo aumento correspondente de teses de mestrado e doutoramento dedicadas ao tema, incluindo o presente documento. Esta expansão é sustentada, em parte, pela normalização da prática, que se desenvolve a partir de relações próximas entre instituições e associações artísticas ao longo de vários anos. Observa-se, assim, que uma parcela significativa dos projetos se repete, aproveitando os contactos iniciais e as aplicações experimentais para estabelecer parcerias que perduram ao longo do tempo, estendendo-se em alguns casos por décadas, como é o caso dos projetos realizados pela SAMP.

Os dados da plataforma, complementados pela análise das entrevistas, indicam uma crescente valorização destes projetos por parte das instituições e autarquias em Portugal. Estas entidades não apenas encomendam a sua implementação, mas também criam estruturas de apoio que permitem a sua ocorrência e perpetuação, expandindo o alcance e prolongando a duração para além de intervenções pontuais de curto prazo. Este apoio estrutural vai além do financiamento, abrangendo também a criação e cedência de espaços de trabalho, salas de espetáculo para apresentações e a catalisação de redes de contacto entre artistas, mediadores culturais e instituições sociais. Notavelmente, uma parte significativa dos promotores destes projetos são autarquias ou entidades governamentais, seguidas de teatros municipais e organizações de festivais de artes performativas. Este envolvimento institucional reflete uma estratégia de desenvolvimento cultural que reconhece a importância dos projetos comunitários no aumento do acesso de diferentes demografias à cultura.

⁵⁴ No entanto, esta tipologia de grupos musicais são foco de estudo num projeto de pesquisa do INET-md intitulado "A nossa música, o nosso mundo: Associações musicais, bandas filarmónicas e comunidades locais (1880-2018)" (Pestana et al., 2020), cujo website correspondente pode ser consultado em anossamusica.web.ua.pt

No entanto, é no financiamento que estas estruturas mostram a sua importância central, proporcionando condições de crescimento e legitimação necessárias para a normalização e integração destas práticas nas ofertas culturais.

5.2. O financiamento da Música e da Música na Comunidade

Durante a redação desta tese, debati-me frequentemente sobre a inclusão de reflexões acerca do financiamento. Não por me opor a uma visão mais pragmática do que implica desenvolver este tipo de projetos, mas por receio de alguns dos problemas identificados na prática da MC (dificuldades logísticas, temporais, falta de espaços de trabalho, custos de divulgação impeditivos, pagamentos a colaboradores e artistas, etc.) fossem rapidamente atribuídos à falta de financiamento. No entanto, enquanto praticante de MC, músico profissional e professor, considero imperativo abordar a questão nesta tese. Estamos perante projetos potencialmente dispendiosos, cujos custos são difíceis de prever no início e que frequentemente aumentam, podendo enfrentar efeitos de bola de neve, acumulando mais custos e problemas ao longo do tempo.

É inegável que esta dicotomia entre a diversidade e dispersão de projetos e a escassez de apoios financeiros é uma preocupação constante para artistas e promotores. Por um lado, observa-se um aumento das oportunidades de financiamento por parte de entidades como, por exemplo, a FCG, a DGArtes, o GEPAC e a União Europeia através dos programas Creative Europe e Erasmus+. Tanto os entrevistados como as teses de mestrado que abordam este tema refletem sobre este crescimento no apoio financeiro. Contudo, também lamentam que este apoio não seja suficiente, quer em termos da quantidade de artistas interessados em desenvolver estes projetos, quer em relação à efetiva necessidade dos mesmos, e à falta de acesso às práticas culturais e artísticas no interior do país⁵⁵ (cf. não só o **Capítulo 2.2**, como também a Figura da página 129).

Tanto as entrevistas realizadas como a literatura sobre MC revelam que a escassez de financiamento leva artistas a envolverem-se nesta prática, mesmo que não seja a sua vocação primária. Em Portugal, por exemplo, ser Músico Comunitário ainda não é considerado uma carreira estabelecida, o que muitas vezes obriga os profissionais a equilibrar essa forma de fazer música com outras atividades, como o ensino ou a

⁵⁵ De notar que uma leitura da newsletter da DGArtes revela a existência de apoios que privilegiam candidaturas situadas em territórios com baixa densidade populacional ou em periferias urbanas (<https://www.dgartes.gov.pt/pt/node/6684>).

performance. No entanto, dado que a performance também enfrenta dificuldades de financiamento, os artistas procuram oportunidades onde haja investimento disponível, o que muitas vezes os leva a desenvolver projetos comunitários. Assim, temos músicos comunitários que não conseguem subsistir exclusivamente desta prática e músicos performativos com baixo financiamento que se envolvem nestas iniciativas para complementar os seus rendimentos. Além disso, o elevado número de artistas profissionais formados anualmente nos diversos cursos superiores de música agrava ainda mais esta situação, dada a saturação deste mercado subfinanciado.

Talvez seja a escassez de financiamento consistente e regular que impede os projetos de se tornarem tão transdisciplinares quanto a formação heterogénea dos seus facilitadores parece prometer. Um projeto que abranja várias áreas artísticas necessita de um elemento capaz de se desdobrar em diversos contextos criativos ou de uma equipa diversificada. A manutenção de uma equipa de trabalho sugere, como é o caso da maioria dos projetos da base de dados, a sua integração numa organização artística, que, por sua vez, precisa de financiamento para se manter em funções.

Assim, questiono se o risco envolvido no investimento de equipas multidisciplinares em projetos sem financiamento adequado não é considerado justificado. Consequentemente, estas entidades acabam por restringir o seu foco de criação às práticas exclusivamente musicais. A falta de financiamento também dificulta a implementação de estratégias de longo prazo que possam promover a sustentabilidade e o crescimento dos projetos comunitários, limitando o seu impacto social e cultural.

No entanto, uma análise aos tipos de financiamento disponíveis e aos seus efeitos revela questões frequentemente invisíveis, mas de extrema importância. Embora pareça desejável aumentar as oportunidades de financiamento para este tipo de projetos, tanto os entrevistados como diversos praticantes com quem falei informalmente, além de parte da literatura sobre o tema, indicam que a presença de um financiamento robusto pode ser problemática. Por exemplo, no Reino Unido, onde o financiamento público é acessível e consistente, surgem pressões invisíveis sobre os artistas, que frequentemente conduzem a adaptações nos projetos para corresponder às expectativas dos financiadores. Os artistas começam a identificar as tendências dos tipos de projetos que as entidades financiadoras valorizam e ajustam a sua prática para se enquadrarem. Este fenómeno, conhecido como “caça ao financiamento”, resulta inevitavelmente numa homogeneização das práticas.

Esta homogeneização pode ocorrer em torno de princípios sólidos e positivos, mas também pode valorizar mais os interesses dos financiadores do que os das comunidades participantes nos projetos. Além disso, tal dinâmica pode levar a uma perda de inovação e diversidade, restringindo a capacidade dos artistas de explorar abordagens verdadeiramente transdisciplinares e de responder às necessidades específicas das comunidades. A nível estrutural, é essencial criar um ambiente de financiamento que não apenas suporte a continuidade dos projetos, mas que também valorize a autenticidade e a diversidade das práticas artísticas. Isso pode incluir a diversificação das fontes de financiamento, a implementação de políticas que promovam a autonomia artística e a criação de mecanismos de avaliação que considerem o impacto social e cultural dos projetos para além dos objetivos imediatos dos financiadores.

Para evitar que este processo resulte numa uniformização em torno dos interesses corporativos, a atribuição de financiamento deveria ser realizada de forma imparcial. Tal acontece em financiamentos públicos em Portugal, onde painéis independentes analisam candidaturas de forma a tecerem pareceres o mais objetivos possível. No entanto, é compreensível a hesitação das entidades privadas em financiar estas práticas. Falamos de projetos que representam verdadeiros “poços sem fundo” de financiamento, cuja única perspetiva de reembolso de investimento são os benefícios fiscais implicados na Lei do Mecenato (Decreto-Lei n.º 74/99, de 16 de março, do Ministério das Finanças, 1999). Qualquer entidade que opte por apoiá-los fá-lo ciente de que dificilmente recuperará o investimento, reconhecendo que está a contribuir para causas sociais. Por outro lado, algo que emerge de forma urgente nos discursos de praticantes, especialistas, teses, artigos e propostas de projetos é que a arte, por si só, possui um valor intrínseco antropológico na vivência da sociedade contemporânea, remontando às origens do ser humano. Desta forma, os artistas criticam a relação que se constrói entre a oferta de financiamento e a “utilidade” das práticas.

5.3. A Música na Comunidade e o Ensino Artístico Especializado

Possivelmente, onde esta "utilidade" se manifesta de forma mais evidente é na relação que estes projetos estabelecem com as instituições de ensino. Não sou o único a ter uma perspetiva positiva sobre a interligação dos dois modos de fazer música. Com base nos projetos recolhidos na base de dados, já há escolas de música a seguir o caminho

da MC. Instituições como o Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, o Conservatório de Música, Teatro e Dança de Vila do Conde e o Conservatório de Artes e Comunicação – Filarmónica União de Oliveira do Bairro, entre outras, já desenvolvem projetos de cariz comunitário que envolvem os alunos.

Estes projetos não são promovidos apenas pelas instituições de ensino, mas também por associações artísticas. Por exemplo, a Orquestra Geração muitas vezes compartilha professores com o EAE e recruta alunos para participar em projetos mais amplos, a fim de reforçar as fileiras musicais em orquestras comunitárias com músicos amadores. Alguns projetos da ondamarela exemplificam isso, especialmente aqueles que contam com dezenas ou centenas de participantes. No entanto, o envolvimento dos alunos do EAE com comunidades de diferentes origens demográficas pode promover uma compreensão mais profunda do seu conhecimento musical e da forma como a música facilita o desenvolvimento de relações interpessoais. Como aconteceu com o projeto Postais, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com uma comunidade que possuía aproximadamente o mesmo nível de literacia musical, permitindo-lhes explorar novas abordagens à prática musical em conjunto com pares que não eram pares.

De facto, este talvez seja um ponto em comum entre estas diversas comunidades, apesar das discrepâncias nas suas literacias musicais. O conhecimento exigido de um músico facilitador difere do que é ensinado no EAE, onde a excelência, a replicabilidade e a individualidade são princípios orientadores das metodologias de ensino. No que diz respeito a este projeto específico, ele parece demonstrar a viabilidade de realizar atividades de MC no contexto do EAE. Em primeiro lugar, as dificuldades logísticas, problemas de comunicação e mudanças de planos não impediram a sua realização, sendo comuns a ambos os contextos (trabalho com comunidades desfavorecidas e escolas do EAE). Além disso, as sessões tanto com as comunidades quanto com os alunos do EAE foram facilmente integradas no que seria o horário de trabalho de um professor do EAE.

O investimento financeiro foi reduzido, e os custos de transporte foram cobertos pela escola do EAE ou pelo município. No entanto, note-se que a questão do financiamento do tempo de trabalho do facilitador permanece em aberto. Ou seja, no meu caso, estava a ser remunerado através de uma bolsa de doutoramento, mas um professor do EAE teria de ser compensado pelo tempo adicional dedicado ao desenvolvimento das sessões com a comunidade. No entanto, observe-se que a implementação deste tipo de

projetos por uma escola do EAE seria de baixo custo, especialmente considerando os potenciais benefícios tanto para os alunos quanto para as comunidades envolvidas⁵⁶.

Por outro lado, é legítimo questionar o risco de transformar estes projetos em algo que favoreça desigualmente a escola do EAE, desviando o foco da prática de música em comunidade para uma abordagem mais educativa e sujeita a diversas pressões hostis aos ideais da MC. Pode até mesmo ser considerado apostasia uma escola do EAE iniciar um projeto com uma metodologia que questione completamente hierarquias, receando os potenciais impactos que isso possa ter na relação dos alunos com os professores e a própria instituição escolar. Em diálogo com os Encarregados de Educação, vislumbro a possibilidade e até a atratividade do desenvolvimento das aulas de Classe de Conjunto sempre no contexto comunitário, dependendo, claro, de questões como distância entre a escola e a comunidade, transporte e características da própria comunidade. Contudo, é importante considerar que isso implicaria uma reflexão por parte das escolas sobre os propósitos da disciplina, do "repertório" e da postura do professor. A abertura a essas questões e as mudanças que elas implicam variarão de escola para escola e de direção para direção. A autonomia pedagógica confere esta possibilidade a essas instituições, embora não signifique necessariamente que elas farão uso dela.

No entanto, considero que o repertório a ser trabalhado com os alunos facilmente se integra no que é esperado nesta unidade curricular, ao mesmo tempo que promove o contacto com abordagens mais experimentais da música. Baseado na minha experiência enquanto professor do EAE e no desenvolvimento de Postais, com uma articulação adequada antes do início do ano letivo, considero viável a marcação do horário das aulas de forma a coincidir com a realização dessas sessões. Além disso, dado que em muitas escolas os Encarregados de Educação já estão habituados a que as aulas de música ocorram num estabelecimento de ensino diferente das restantes disciplinas, é razoável imaginar que compreenderão facilmente a realização das mesmas numa comunidade próxima, em vez do conservatório/academia habitual.

É até interessante considerar o inverso, onde a comunidade se desloca à escola do EAE para participar nas sessões de música. Este tipo de sistema, onde a comunidade de certa forma "procura" o projeto e também assume a responsabilidade pela sua própria

⁵⁶ Alguns custos que prevejo são, a título de exemplo: aumento do horário de trabalho do professor e, por consequência, do seu salário; custos de deslocação de alunos (aluguer de autocarros); custos materiais (figurinos, materiais para instrumentos a serem criados).

participação, é comum nos projetos registados na plataforma, em especial aqueles que abrangem comunidades heterogéneas.

Embora o uso de tecnologias tenha sido uma competência importante no desenvolvimento de Postais, esta não era estritamente necessária. Como em muitas situações artísticas, as ferramentas facilitam a interação com a prática musical, mas não são essenciais para a mesma. A resiliência, inovação e a adaptabilidade são os elementos essenciais, sendo estes a base das características desejáveis a um facilitador. Portanto, não considero que a literacia informática e eletrónica seja essencial para o professor-facilitador, uma vez que a curiosidade, o questionamento e a capacidade de aprendizagem são competências muito mais importantes. É realmente interessante refletir sobre o quanto as características dos facilitadores identificadas nas entrevistas, assim como nas publicações sobre MC, se alinham com as características essenciais para se ser um bom professor: a dedicação, a capacidade de escuta, a empatia, a imaginação, a criatividade, a capacidade de improvisação e a readaptação. Isso não me surpreende e é algo que já tinha abordado e refletido no **Capítulo 2.3**, que é a interseção entre o que é o ensino da música, o que é a música na comunidade e a musicoterapia. No centro deste Diagrama de Venn colocaria, no espaço partilhado por estas três áreas, a Música como um todo, como um modo de saber e conhecer o mundo, como um meio de comunicação, como uma expressão, como reflexão.

5.4. Música com pessoas com deficiência

“Difficulties with nonverbal communication may make online music learning particularly difficult, as nonverbal communication is crucial for the development of musical meaning (Bowman 2004; Schiavo et al. 2019).” (Salvador et al., 2021)

Embora o foco do estudo não tenha sido especificamente em projetos artísticos envolvendo pessoas com deficiência, é evidente que estes requerem uma adaptação mais cuidadosa dos métodos de trabalho. Assim, a habilidade de criar instrumentos adaptados emerge como uma competência valiosa para os facilitadores dessas práticas, e algo que me permitiu melhor adaptar ao grupo participante do CRIF.

A prática musical com heterogeneia de mentes e corpos destaca a flexibilidade e a capacidade de improvisação como características essenciais para o facilitador deste tipo de projetos. A diversidade, enquanto elemento fundamental do tecido democrático de uma

sociedade saudável, deve ser encorajada, como sublinhado por Hugo Cruz na sua entrevista. No entanto, como discutido no **Capítulo 2.4**, a prática da música nas sociedades ocidentais é predominantemente excludente em relação às diversidades corporais, como evidenciado pela rigidez imposta no ensino de qualquer instrumento em relação à chamada "postura ideal". Da mesma forma, a prática musical centrada na leitura de partituras, na busca pela perfeição da afinação e do ritmo, exclui corpos e mentes que não se adequam adequadamente a esses parâmetros, não obstante as capacidades destes indivíduos para a criação artística.

É neste ponto que a MC demonstra a sua força em comparação com o ensino tradicional de música, ao oferecer acesso à prática musical para pessoas com qualquer tipo de diversidade funcional. Importa destacar que o foco não é simplesmente facilitar o acesso através da banalização da prática artística, mas sim capacitar e adaptar-se às características idiossincráticas de cada indivíduo dentro de um grupo. Isso permite uma maior capacidade de inclusão, embora a escrita sobre MC tenda a ser hiperbólica quanto à sua magnitude.

É crucial notar que existe uma distinção entre a inclusão potencial e a inclusão efetiva, sendo esta última influenciada por uma variedade de fatores, que incluem, mas não se limitam, às características do facilitador, às condições logísticas e financeiras onde os projetos são implementados, e ao tempo disponível para a sua execução. Assim como noutras seções desta tese, não nos devemos focar apenas nos efeitos positivos relatados em investigações semelhantes, mas sim adotar uma postura crítica para refletir sobre estas conclusões e sobre o seu potencial de generalização.

Não obstante, é reveladora a diversidade de comunidades que participaram nos projetos da base de dados, sendo estas frequentemente distintas entre si de projeto para projeto, e compostas por diversas tipologias de populações. Este aspeto é também relevante na reflexão sobre a MC, destacando a sua capacidade de reunir grupos de cidadãos que, noutros contextos, dificilmente se cruzariam. A riqueza advinda do encontro entre diferentes idades, corpos e níveis de literacia, através do diálogo concordante e discordante mediado pela música, ressalta a importância destas práticas e a necessidade de facilitar o acesso a elas em contextos geográficos e sociais onde são menos comuns.

5.5. Acesso à prática musical

A conceção desta tese, como delineado na introdução, foi influenciada em simultâneo pela minha prática enquanto professor do EAE, e pelas minhas preocupações sociopolíticas enquanto cidadão português. Desta forma, a análise abrangente das diferentes ofertas formativas do EAE no contexto nacional foi uma escolha deliberada. Destaquei especialmente a percepção comum entre os autores previamente estudados, que aponta para uma desigualdade territorial evidente em muitas áreas da sociedade portuguesa, favorecendo consideravelmente os centros populacionais do litoral, em especial Lisboa, Coimbra, Aveiro e Porto. Ao negligenciar a oferta para alunos do interior, priva-se a oportunidade de estabelecer contacto com este modo específico de fazer música. No entanto, note-se que esta abordagem ao ensino da música pode não ser preferido pelos alunos e acarreta um conjunto de expectativas e problemas que foram também abordados no **Capítulo 2.2**.

No entanto, ao focarmos na realidade presente e deixarmos de lado a idealização, torna-se evidente que a oferta de educação musical é desigual, tanto em termos territoriais quanto financeiros. Esta disparidade é paralela e reflete-se também na MC, uma vez que ambas enfrentam pressões semelhantes. Importa notar, no entanto, que, ao contrário do EAE, uma parte dos projetos financiados em MC atua em contextos de baixa densidade populacional, visando alcançar populações desfavorecidas, incluindo pessoas com diversidade funcional (p. ex. *Projeto X* da CMT e *SomSimZero* da ondamarela), comunidades isoladas e excluídas (p.ex. *Mapas – Torres Vedras* da ondamarela), com recursos limitados. A análise dos dados da base de dados e das entrevistas revelou uma oferta diversificada em Portugal, resultante de diversas questões financeiras e sociológicas exploradas anteriormente.

No entanto, como também verificado acima, esta oferta continua a favorecer os grandes centros urbanos e o litoral. Considerando a dificuldade financeira e burocrática de ampliar a oferta formativa dos conservatórios para territórios mais despovoados, refletiu-se a MC não poderia ser um meio-termo prático para facilitar o acesso à prática musical dessas populações.

Não devo, no entanto, deixar de referir bandas filarmónicas, grupos de cantares e ranchos folclóricos como formas de organização de música em comunidade que facilitam o acesso à prática musical. No entanto, é importante considerar o potencial dos projetos de MC em proporcionar a estas populações um contato com uma maior variedade de

práticas musicais, ou até mesmo capacitá-las na aprendizagem de instrumentos menos comuns. Evitando ser hiperbólico, o foco social destas práticas também pode catalisar mudanças positivas na vida dos participantes, indo além do simples bem-estar social proporcionado pela prática musical em conjunto.

5.6. Ética e impacto social dos projetos

E eu aprendi, por exemplo, neste primeiro projeto, que às vezes quando nós temos 2 universos que não se conseguem tocar, a solução é uma triangulação. Nós temos de encontrar um terceiro universo para mediar isto, correto? Às vezes nós estamos a bater com a cabeça na parede a ir ao encontro do outro, mas o outro não nos aceita, e nunca vai aceitar. (P. Lameiro, comunicação pessoal, 30 de janeiro de 2021)

Especialmente quando o objetivo do projeto é ter um impacto positivo na vida dos participantes, não apenas em termos de bem-estar artístico, mas também a nível financeiro e psicossocial, é comum nos relatos da literatura um facilitador ficar desiludido ao perceber que o projeto não está a alcançar esse tipo de impacto. Muitas vezes, os problemas que afetam estas comunidades desfavorecidas são estruturais e dificilmente serão resolvidos por um projeto artístico isoladamente, algo apontado por todos os entrevistados. No entanto, podemos argumentar que o bem-estar proporcionado pela arte, pela criação artística em conjunto, e a capacidade de "dar voz" que a expressão artística implica, precipitar efeitos em cadeia que, no seu culminar, resultarão numa melhoria da qualidade de vida dos envolvidos. No entanto, é legítimo questionar se esse bem-estar e essa capacidade de dar voz são efetivamente alcançados, ou se radiam para outros domínios da vida dos participantes. Também se pode questionar se, de facto, é até responsável o artista assumir esse poder e essa autoridade. Como analisado no **Capítulo 2.1.6**, os artistas comunitários tendem a reivindicar um maior impacto das práticas do que aquele que se vem a comprovar com estudos a longo prazo.

Poderíamos argumentar logicamente que é preferível abstermo-nos de qualquer ação a implementar algo prejudicial para os participantes. No entanto, tanto a literatura como as entrevistas, bem como a análise de projetos e estudos de avaliação, indicam que, na pior das hipóteses, os projetos "maus" são simplesmente inofensivos, medíocres e ineficazes. Não exacerbam as condições das populações, nem promovem mudanças

positivas. Portanto, é difícil argumentar que a ausência de tais projetos seria mais benéfica (embora preferência devia ser dada ao levar a cabo de projetos relevantes e eficazes).

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se preferível um projeto ineficaz do que o completo esquecimento e o afastamento cultural a que algumas comunidades estão sujeitas. Num mundo polarizado, onde tendencialmente se classifica o mesmo de forma binária, as práticas são rotuladas como boas ou más, positivas ou negativas. É importante, assim, reconhecer que a qualidade se situa num espectro. Acredito que, tal como em muitos casos nas ciências sociais e humanas, uma distribuição normal poderia ser confirmada, mostrando que a maioria dos projetos ocupa um espaço de mediocridade, com uma minoria a ser excelente e outra a ser muito má.

Apesar da extensa discussão sobre o potencial impacto social destes projetos, é difícil comprová-lo e há poucas evidências publicadas a esse respeito. As razões para essa lacuna foram abordadas na revisão bibliográfica, mas é importante salientar que a maioria dos praticantes concorda com a existência de um impacto positivo, enquanto a literatura científica permanece mais neutra quanto aos resultados tangíveis. No entanto, os critérios definidos pelos facilitadores para avaliar o impacto dos projetos variam. Estes critérios podem incluir testemunhos dos participantes, testemunhos de plateias de espetáculos finais (através de entrevistas e questionários) e análises de dados de diários de bordo. O que os investigadores consideram como critério de impacto positivo ou negativo baseia-se nas suas percepções ou nos relatos dos participantes.

Na prática, é comum encontrar relatos que afirmam a evidência dos resultados, apesar das dificuldades metodológicas em quantificar e analisar os movimentos artísticos e humanos complexos que envolvem interações entre diversas pessoas, sistemas burocráticos variados e meses ou anos de trabalho (Bartleet, 2023). Os dados reunidos, que vão desde diários de bordo até gravações de vídeo e entrevistas, são recolhidos num curto espaço de tempo e concomitantemente ao desenvolvimento dos projetos. A escassez de análises a longo prazo é algo lamentado por todos os envolvidos na investigação, mas é considerada uma realidade intrínseca na MC.

Desta forma, torna-se desafiador estabelecer relações de causa e efeito entre a implementação dos projetos e os supostos efeitos reivindicados. Tanto os relatos dos praticantes quanto a literatura e as reflexões dos facilitadores dos projetos são frequentemente apresentados de forma genérica, e de certa forma defensiva da putativa eficácia positiva das PAC. Assim, para alguns críticos, a MC é vista como tendo uma

visão simplista e ingênuas do poder curativo da criação musical em comunidade. É entendida mais como trabalho social do que como educação musical, negligenciando o potencial valor da experiência estética para o crescimento pessoal tanto dos artistas profissionais como amadores. Sugiro que tal se poderá dever à pressão de corresponder a expectativas de entidades financiadoras que procuram resultados sociais mensuráveis, sem valorizar a arte pela arte.

O trabalho de investigação que envolve pessoas muitas vezes levanta questões e dilemas éticos para o investigador. Em retrospectiva, reconheço a falta de comunicação necessária entre mim e os participantes na fase da escrita. Embora durante o processo tenha havido uma comunicação presente e constante, orientando continuamente o desenvolvimento do projeto, após esta fase de investigação o processo tornou-se mais individualizado. Certamente, deveria ter comunicado o que estava a ser escrito aos participantes ao longo do processo de escrita, de forma dialógica e cooperativa, tal como o espetáculo foi concebido.

No entanto, devido a restrições temporais e logísticas, isso não aconteceu. Uma planificação ideal teria contemplado a inclusão dessas vozes na elaboração deste documento. Como aconteceu, o seu contributo foi considerado apenas após lhes ser apresentada uma versão mais finalizada do documento. Embora a sua reação tenha sido positiva e entusiasta, e os seus contributos tenham sido tidos em conta, não seria provável levarem a uma reestruturação profunda do que já havia sido escrito. Questiono-me se, de facto, essa comunicação, se tivesse ocorrido num estágio mais inicial do documento, não teria levado a direções que eu próprio teria dificuldade em imaginar. É importante salientar que, no futuro, uma investigação pode considerar este processo dialógico e cooperativo para garantir a integridade das intervenções dos participantes e colaboradores do processo de investigação.

6. “Artistas são todos”

“So, if we know at least some of the key factors which enhance good education governance and good educational practice to the end of enhanced student learning outcomes, then we should be doing everything we can, from every possible angle, at every possible level and at every possible point of intervention to contribute to the production of critical mass and the precipitation of change in a desired direction.”
(Mason, 2016, p. 439)

Se há algo que aprendi neste processo de investigação, seja através do meu próprio contacto empírico ou da leitura dos trabalhos de outros, é que toda a conclusão tem um prazo de validade. Esta é uma das características potencialmente mais frustrantes da ciência, mas também uma das mais importantes. O mundo avança e transforma-se, o novo conhecimento torna-se obsoleto, os métodos evoluem, e o presente é construído sobre os alicerces do passado, com os olhos postos no futuro. Assim, as conclusões apresentadas nesta secção serão igualmente efémeras, e indicar o contrário deveria servir de alerta para a sua própria validade.

As conclusões são reflexões interessantes, pois, à semelhança de projetos artísticos, são como um bolo cozido. Na sua essência, incluem farinha e ovos, mas uma vez cozido (ou seja, concluído), não é possível recuperar esses elementos. Mesmo que fosse viável, não estou convencido de que seria possível replicar o mesmo bolo. Esta metáfora é particularmente inquietante quando comparada ao método científico, que pressupõe que uma pesquisa bem comunicada e apresentada permita replicabilidade, baseada nas mesmas condições iniciais e metodologias. No entanto, ao lidar com contextos tão complexos e interações tão efémeras como os encontrados num projeto de MC, essa replicabilidade rapidamente se torna uma quimera. Resta-nos apenas comunicar de forma clara e direta o que foi realizado, e então extrair as inferências possíveis, sugerindo apenas o potencial generalizável de cada uma das descobertas alcançadas.

O projeto desenvolvido na terceira fase desta investigação recebeu o nome de “Postais”, uma metáfora que evoca não apenas a comunicação, mas também a capacidade de os objetos artísticos transcenderem a sua forma superficial para transmitirem significados múltiplos. Um pouco como as duas faces de um postal, que transmitem ou imagens ou texto. Além disso, a simbologia do postal enquanto meio de comunicação também faz referência à maneira como as duas comunidades envolvidas no projeto

Postais, inicialmente distintas e desconhecidas uma da outra, acabaram por estabelecer laços e relações através da música. De forma semelhante, este documento funciona como uma forma de comunicação, embora limitada, de um investigador para outro. Uma tese por si só não consegue abranger toda a complexidade dos eventos investigados, especialmente quando foca interações entre pessoas com experiências tão diversas. No entanto, uma aproximação desta compreensão é possível se, tal como o postal, esta se revelar multidisciplinar, abordando a realidade de direções distintas.

Iniciei este projeto com um conjunto de questões, e confesso que o finalizei com ainda mais. As respostas surgiram sempre sob a forma de novos caminhos de questionamento. Algumas das profundidades que esperava encontrar revelaram-se superficiais, e alguns detalhes que inicialmente considerei passageiros mostraram-se questões basilares. Portanto, é através da análise de todas estas questões que tentarei tecer algumas conclusões. Evitando fazer futurologia, irei refletir sobre as práticas investigadas, o seu potencial futuro em Portugal, e de que forma nós (professores, investigadores, facilitadores, músicos, artistas comunitários) podemos, devemos ou conseguimos efetivar mudanças positivas, construir e vislumbrar futuros melhores para os alunos que ensinamos e as comunidades com quem criamos.

De um modo sintético:

- A escassez de financiamento constitui uma barreira significativa ao desenvolvimento da MC em Portugal, condicionando as decisões artísticas e limitando a visibilidade dos projetos. Todavia, esta restrição financeira contribui também para a promoção da diversidade e da multidisciplinaridade das práticas artísticas no país.
- A MC em Portugal distingue-se pela multiplicidade de projetos e pela sua integração com outras formas de expressão artística, contrastando com as práticas internacionais, onde a MC tende a ser predominantemente musical. A transição do Estado Novo para o período pós-25 de Abril teve um impacto direto na emergência da MC em Portugal, sendo a noção de democracia cultural indissociável desta prática comunitária.
- Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento contínuo do número de projetos de MC em Portugal, sustentado pelo aumento de teses de mestrado e doutoramento na área e pela consolidação de parcerias estáveis entre instituições culturais e artísticas. As instituições governamentais

desempenham um papel central na promoção da MC, não só através do financiamento, mas também ao disponibilizar infraestruturas e ao facilitar redes de contacto essenciais ao desenvolvimento sustentável destes projetos.

- Contudo, a existência de financiamento público consistente, como ocorre no Reino Unido, pode conduzir à homogeneização das práticas artísticas, uma vez que os artistas tendem a adaptar os seus projetos para alinhar com as expectativas dos financiadores, comprometendo, assim, a autenticidade e a diversidade da MC.
- A integração de projetos de MC no contexto do EAE revela-se uma oportunidade valiosa para beneficiar tanto os alunos como as comunidades. Ainda assim, importa reconhecer o risco de institucionalização excessiva, que poderá desviar os objetivos comunitários para metas predominantemente educativas, representando um desafio significativo à manutenção da essência da MC. Persiste, também uma desigualdade na distribuição territorial da oferta de EAE em Portugal, com uma clara concentração nos centros urbanos do litoral. Neste contexto, a MC surge como uma alternativa eficaz para democratizar o acesso à prática musical em regiões menos servidas, promovendo simultaneamente o acesso à cultura e o fortalecimento da coesão social.
- A flexibilidade e adaptabilidade da MC permitem-lhe destacar-se pela inclusão de indivíduos com diversidade funcional, contrastando com a exclusão frequentemente observada noutros contextos de prática musical.

O foco principal desta tese de doutoramento residiu na intersecção entre a MC e o EAE em Portugal. Não se abordaram estes dois domínios separados, mas sim enquanto elementos interligados que desafiam as fronteiras tradicionais da prática musical. Assim como os postais podem ser mais que simples *souvenirs*, carregando consigo narrativas e significados profundos, a MC e o EAE são veículos para expressar desafios, apelos e aspirações que merecem uma investigação aprofundada. Esta investigação visou desvendar não apenas os aspectos evidentes, mas também as nuances subjacentes que moldam a relação entre MC e EAE. Foi uma tentativa de transmitir ao futuro uma

compreensão mais profunda das dinâmicas entre estes dois domínios, explorando o tecido que permeia esta interligação.

Como apresentado anteriormente, existe um *corpus* de investigação consistente que se debruça sobre o impacto das PAC, da MC e das Artes no geral. Como espero ter deixado claro na revisão bibliográfica, grande parte do que é escrito academicamente sobre MC é criticado por alguns autores como apresentando notáveis falhas metodológicas, fruto regular do uso de instrumentos de medição inadaptados ao tipo de trabalho desenvolvido. No entanto, não se deve generalizar estas inadequações metodológicas a todos os tipos de investigação sobre o impacto das práticas artísticas. De facto, novas investigações demonstram metodologias viáveis para este tipo de estudo⁵⁷, embora as dificuldades logísticas e financeiras representem grandes obstáculos ao desenvolvimento dessas investigações de um modo aprofundado ou longitudinal (Delman, 2012; Higgins, 2010). No entanto, encontramo-nos atualmente num ponto em que se passaram anos, até décadas, a investigar se as artes têm ou não impacto, quando, na verdade, ao analisarmos a literatura e a base antropológica das artes, o seu impacto é a principal razão para a sua sobrevivência ao longo da história humana.

Evitando tautologias empíricas, anti-intelectualismo e simplificações exageradas, diria que basta presenciar ou levar a cabo um momento de catarse artística, para perceber que a expressão artística é essencial para o bem-estar humano. As artes são um modo essencial de comunicação meta-semântica. Esta importância é tão evidente que se torna difícil justificar ou provar, da mesma forma que um aluno de matemática teria dificuldade em provar por que $1+1=2$. Além de ser evidente a necessidade da expressão artística para o bem-estar humano, por ser uma forma profícua de “ter mais voz”, ou uma voz diferente, é também essencial como elo de ligação do ser humano com o que pode ser considerado espiritual. Tal foi também refletido na introdução, alicerçado nas palavras de Ellen Dissanayake (2008). Para esta investigadora é claro que todos os seres humanos possuem um lado espiritual, expresso através das suas próprias religiões e crenças (da sua crença da descrença). O elemento comum entre estas crenças, mitologias e práticas comunitárias ou individuais de espiritualidade é o uso de rituais, que muitas vezes se assemelham a performances artísticas vistas de fora.

⁵⁷ Metodologias como Autoetnografia (Hayler, 2011), A/r/tografia (Heaton et al., 2020), Practice as Research (Blom et al., 2011).

Sendo o ser humano um animal social que subsiste na interação com os outros, que nasce e cresce na resolução contínua de conflitos e na tentativa de comunicar uma complexidade de pensamentos a outros seres vivos com experiências distintas, as artes desempenham um papel crucial na criação destas ligações e vias de comunicação. Assim a arte é cultura e a cultura é arte. A arte é comunitária. Portanto, é um equívoco ignorar o papel crucial das artes na construção da comunidade. O que é uma bandeira senão uma forma de arte? O que é um hino, senão uma expressão musical? O que são discursos e elegias, senão formas de prosa e poesia? O que são tribunais e escolas, senão templos de conhecimento e esculturas da mente? Estas manifestações que transcendem o indivíduo e unem grupos heterogéneos são, também, gestos comunitários de expressão artística.

Desta maneira, tanto o EAE como a MC se revelam como expressões de prática musical comunitária, distintas mas relacionadas, enfrentando desafios semelhantes na busca por objetivos diferentes. Com base no que foi apresentado anteriormente nesta investigação, concluo que, em muitos aspectos, as lacunas de uma área são complementadas pelas forças da outra, e vice-versa. Ou seja, tanto o caráter institucional do EAE pode proporcionar suportes estruturais para artistas-professores-facilitadores que desenvolveriam estes projetos de forma precária, como também o aspecto igualitário e anti-hierárquico da MC permite repensar as relações de poder entre professor e alunos, e entre artista e comunidade.

O estreito contato entre estas duas áreas também possibilita a "abertura de portas" do EAE, permitindo aos alunos aplicar a sua aprendizagem em contextos reais de fruição musical, nos quais as competências exigidas vão além das artísticas, para o campo interpessoal e social. Assim, as escolas de EAE possibilitam a capacitação dos alunos não apenas como artistas, mas também como cidadãos, estabelecendo relações mais estreitas entre eles e as comunidades em que estão inseridos.

Por outro lado, a abordagem da MC em relação ao "repertório" permite aos professores do EAE repensarem a utilidade do mesmo no contexto contemporâneo, aproximando o conteúdo trabalhado nas aulas das realidades sonoras e musicais dos estudantes. Levando em consideração a taxa de abandono escolar no EAE entre o 5º e o 6º grau, esta abordagem poderia contribuir para que esses alunos deixassem os conservatórios com uma relação mais aberta em relação à sua escuta e prática musical. Além disso, o ato artístico mediado da MC, no qual os participantes têm uma grande dose

de controlo sobre os produtos artísticos, catalisa o sentimento de posse dos participantes em relação à música que interpretam.

No entanto, como foi discutido anteriormente, não é seguro presumir que todos os professores de Classe de Conjunto do EAE possam estar aptos, tanto artisticamente quanto pessoalmente, a iniciar este tipo de projetos. Uma conclusão clara tanto das entrevistas realizadas quanto de uma análise detalhada da literatura sobre MC é que os facilitadores precisam, acima de tudo, de possuir a motivação necessária para o desenvolvimento destes projetos. Portanto, quando discutimos a viabilidade de implementar estas práticas no contexto do EAE, estamos referir-nos a professores que estejam motivados a fazê-lo por iniciativa própria, embora com o apoio das instituições de ensino. Uma alternativa seria abrir as portas destas instituições para artistas comunitários motivados a desenvolver estas práticas.

Este cenário pode ser comparado com iniciativas em países europeus onde emerge a figura do artista residente em ambientes escolares, como detalhado no Plano Nacional das Artes de 2019-2024 em Portugal (Direção-Geral da Educação, 2019). A incerteza paira sobre a renovação deste plano pelo governo seguinte e em que moldes ocorrerá nesta legislatura. Contudo, esta abordagem é válida e promissora para estabelecer mais conexões entre a prática artística e a experiência escolar, contribuindo para desmistificar a figura do artista na mente das crianças. Na sociedade contemporânea, há uma tendência para que a percepção que o cidadão tem do “artista” se cristalize como alguém distante da realidade quotidiana, e das práticas artísticas como um meio inacessível sem um grande investimento de tempo e dinheiro.

Esta questão surge também ao refletir sobre a diversidade de cursos artísticos em Portugal e o desequilíbrio entre a oferta e a procura de artistas. A taxa de formação de artistas aparentemente supera a capacidade do mercado para absorver estes profissionais. Neste contexto, sugiro a ideia de que a integração das artes no sistema educativo pode ser uma forma de valorizar o trabalho dos artistas, oferecendo-lhes oportunidades de trabalho remuneradas enquanto permitia o acesso à prática artística sem terem de se matricular em instituições do EAE

Não pretendo que esta tese se revista de clichês, nem adote uma visão excessivamente otimista da prática da MC. Na verdade, e talvez de uma maneira que possa parecer contraditória com o propósito de iniciar esta investigação, não considero que a MC deva ser tratada como uma área de trabalho artístico separada de outras. Isto

porque, apesar da clara necessidade de estabelecimento e legitimação (algo salientado por vários praticantes, investigadores e artistas ao longo deste processo), também se pode eventualmente tornar redundante numa sociedade onde a prática de música comunitária seja generalizada. De certa forma, a MC é uma resposta sintomática a um mal-estar cultural e social prevalente no “norte global”. Não será por acaso que este tipo de projetos não encontra uma grande quantidade de publicações internacionais nos contextos africanos, sul-americanos e asiáticos, onde a prática de música em grupo é comum, inerente a uma vivência comunitária.

Paralelamente, afirmaria que projetos de MC que não se concentrem na sua capacidade de melhorar as condições de vida dos participantes, que não abordem problemas sociais estruturais, são redundantes, pouco mais úteis que atividades de lazer, essenciais apenas em países ocidentais onde a relação das pessoas com a prática e apreciação artística é fragmentada e comercializada, onde ainda separam músicos e artistas dos leigos, onde o conhecimento é monopolizado por poucos, e onde o sucesso artístico é coloquialmente medido por valores financeiros.

Não obstante a necessidade de vislumbrar o futuro, é no presente que escrevo esta tese, e no presente a MC é uma área que procura ainda legitimar-se, e que encontra ainda razão de existir, de ajudar a sarar a relação das pessoas com o fazer e saber artístico, com a sua própria cultura. É também uma existência que se torna cada vez mais rara, uma atividade focada no processo, que presume um tempo de vivência mais lento, uma partilha altruísta, um erodir de hierarquias desnecessárias, uma capacitação conjunta e uma construção de futuros otimistas, alicerçados em presentes incertos. Que assume a presença física como inalienável, inerente à qualidade da criação e da partilha.

Seja em Portugal ou no resto de Europa, é uma prática que resiste a pressões cada vez mais fortes que colocam o produto, o mercantilismo, a rapidez e a individualidade no centro do discurso, enquanto objetivos a almejar. É, independentemente de qualquer metodologia aplicada nos projetos, um ato de resistência em si mesmo, apenas melhorado e potenciado pela coragem e empenho dos facilitadores e participantes. Assim, ao fomentar a partilha e a co-criação, a MC não só legitima a sua própria existência, mas também abre caminho para novas formas de interagir com a arte e a cultura, promovendo uma visão mais inclusiva e participativa da sociedade. Esta prática, portanto, não é apenas uma resposta às necessidades do presente, mas também uma semente para futuros mais equitativos e integradores.

Ao longo da escrita desta tese, apercebi-me que no futuro talvez todas as controvérsias em torno da definição de “Música na Comunidade” se tornem obsoletas. É evidente que, num mundo ideal, os conceitos e princípios subjacentes à prática tornariam o termo desnecessário, ou até mesmo redundante. A MC seria uma atividade intrinsecamente ligada às raízes primitivas e inherentemente comunitárias da música, sem a necessidade de uma designação específica. Assim como o culminar puro do trabalho de um professor reside na sua própria obsolescência, alcançada quando o aluno se torna autónomo e capacitado, da mesma forma o facilitador de MC deveria aspirar a esta redundância. No entanto, enquanto transitamos do presente incerto e desigual para um futuro ideal, a MC permanecerá como uma prática relevante, principalmente ao reconhecer a importância desta e de outras formas de expressão artística enquanto capazes de nos relembrar que, profissionais ou não, *artistas somos todos*.

7. Bibliografia

- A3ES. (2017). *ACEF/1415/03002—Relatório final da CAE*.
https://www.a3es.pt/sites/default/files/ACEF_1415_03002_acef_2014_2015_aacef.pdf
- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 37–51.
<https://doi.org/10.1177/1057083714543744>
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education 3-13*, 34(3), 243–257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Alexandra Kertz-Welzel. (2016). Daring to Question: A Philosophical Critique of Community Music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Alper, M. (2018). Inclusive sensory ethnography: Studying new media and neurodiversity in everyday life. *New Media & Society*, 20(10), 3560–3579.
<https://doi.org/10.1177/1461444818755394>
- Alves, V. M. (2007). “A poesia dos simples”: Arte popular e nação no Estado Novo. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 11(1), Artigo 11 (1). <https://doi.org/10.4000/etnografica.1951>
- Anacleto, J. C. A. (2014). *Um projeto comunitário no Centro Social de São Tiago de Lobão* [Tese de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Anderson, K., & Willingham, L. (2020). Environment, intention and intergenerational music making: Facilitating participatory music making in diverse contexts of community music. *International Journal of Community Music*, 13(2), 173–185.
https://doi.org/10.1386/ijcm_00018_1
- Andresen, S. de M. B. (1975, de Maio de). *Poesia e Revolução* [Comunicação]. I Congresso de Escritores Portugueses, Biblioteca Nacional de Lisboa.
https://www.cd25a.uc.pt/media/pdf/Biblioteca%20digital/Artigos/Nreg3293p1-2_SofiaAndersen_Poesia%20e%20Revolucao.pdf
- Ansdell, G. (2002). Community Music Therapy & The Winds of Change. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 2(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.15845/voices.v2i.2.83>
- Ansdell, G., Brøske, B. Å., Black, P., & Lee, S. (2020). Showing the way, or getting in the way? Discussing power, influence and intervention in contemporary musical-social practices. *International Journal of Community Music*, 13(2), 135–155.
https://doi.org/10.1386/ijcm_00016_1
- Ansdell, G., DeNora, T., & Wilson, S. E. (2016). *Musical pathways in recovery: Community music therapy and mental wellbeing*. Routledge.
- Arez, A., Dias, A., Matos, J., Sá, K., Vieira, N., & Pereira, T. M. (2018). ParticipART – “Amanhã Temos Bom Dia”. Projeto Artístico de Intervenção Comunitária. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(1), 81–93. <https://doi.org/10.23828/rpea.v8i1.144>
- Aróstegui, J. L. (2020a). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42–53.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703923>
- Aróstegui, J. L. (2020b). Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research*, 22(1), 42–53.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703923>
- Asghar, J. (2013). Critical Paradigm: A Preamble for Novice Researchers. *Life Science Journal*, 10(4), 3121–3127.
- Austin, J., Renwick, J., & McPherson, G. E. (2006). Developing Motivation. Em G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 213–238). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0011>
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.
- Bartleet, B.-L. (2023). A conceptual framework for understanding and articulating the social impact of community music. *International Journal of Community Music*, 16(1), 31–49.
https://doi.org/10.1386/ijcm_00074_1

- Beauchet, O., Lafleur, L., Remondière, S., Galery, K., Vilcocq, C., & Launay, C. P. (2020). Effects of participatory art-based painting workshops in geriatric inpatients: Results of a non-randomized open label trial. *Aging Clinical and Experimental Research*, 32(12), 2687–2693. <https://doi.org/10.1007/s40520-020-01675-0>
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/102866302900324658>
- Belfiore, E. (2007). The social impacts of the arts – myth or reality? Em *Culture vultures. Policy Exchange*.
- Belfiore, E. (2009). On bullshit in cultural policy practice and research: Notes from the British case. *International Journal of Cultural Policy*, 15(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/10286630902806080>
- Belfiore, E. (2022). Who cares? At what price? The hidden costs of socially engaged arts labour and the moral failure of cultural policy. *European Journal of Cultural Studies*, 25(1), 61–78. <https://doi.org/10.1177/1367549420982863>
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). Rethinking the Social Impacts of the Arts. *International Journal of Cultural Policy*, 13(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/10286630701342741>
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2009). Researching the social impact of the arts: Literature, fiction and the novel. *International Journal of Cultural Policy*, 15(1), 17–33. <https://doi.org/10.1080/10286630802322386>
- Bentley, J. E. (2011). *Tuning in: Towards a grounded theory of integrative musical interaction* [Tese de Doutoramento]. University of Strathclyde.
- Bergh, A. (2007). I'd like to Teach the World to Sing: Music and Conflict Transformation. *Musicae Scientiae*, 11(2_suppl), 141–157. <https://doi.org/10.1177/10298649070110s207>
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3), 365–377. https://doi.org/10.1386/ijcm.7.3.365_1
- Birks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide* (Second edition). SAGE.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Bishop, L. (2018). Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity. *Frontiers in Psychology*, 9, 1285. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01285>
- Blandford, S., & Duarte, S. (2004). Inclusion in the community: A study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/0140672042000224934>
- Blom, D., Bennett, D., & Wright, D. (2011). How artists working in academia view artistic practice as research: Implications for tertiary music education. *International Journal of Music Education*, 29(4), 359–373. <https://doi.org/10.1177/0255761411421088>
- Boal-Palheiros, G. (2017). Singing against loneliness. Songs of a homeless choir in Porto. *Music and Arts in Action*, 6 (1), 63–79.
- Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2(2), 109–128. https://doi.org/10.1386/ijcm.2.2-3.109_1
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Em H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música.

- Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(4), 134–139.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2696>
- Brown, S. (2000). The ‘Musilanguage’ Model of Language Evolution. Em *The Origins of Music* (pp. 271–300). MIT Press.
- Carriço, M. (2015, setembro). *Ensino Artístico Especializado. O que é e porque está a dar que falar?* Observador. <https://observador.pt/explicadores/ensino-artistico-especializado-o-que-e-e-porque-esta-a-dar-que-falar/>
- Carvalho, A. L., & Ruiz, J. C. (2022). O desenvolvimento de competências na disciplina de Classe de Conjunto – Coro do ensino artístico especializado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 148, 28–38.
- Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical. (sem data). *Educação e Desenvolvimento Humano*. Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical. Obtido 9 de fevereiro de 2023, de <https://cesem.fcsh.unl.pt/investigacao/grupos-de-investigacao/educacao-e-desenvolvimento-humano/>
- Coffman, D. D., & Coffman, N. I. (2023). Looking back and looking forward: A content analysis of the International Journal of Community Music, 2007–2022. *International Journal of Community Music*, 16(1), 9–29. https://doi.org/10.1386/ijcm_00073_1
- Community Music Activity Commission. (2014, julho 18). *Community Music Activity Commission—Vision*. International Society for Music Education. <http://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma>
- Cordeiro, A. D. (2015, setembro 18). *As melhores escolas sofreram os maiores cortes, dizem docentes do ensino artístico*. PÚBLICO. <https://www.publico.pt/2015/09/18/sociedade/noticia/melhores-escolas-sofreram-os-maiores-cortes-dizem-professores-do-ensino-artistico-1708261>
- Costa, J. A., Cruz, A. I., & Mota, G. (2019). Between adoption and adaptation: Unveiling the complexity of the Orquestra Geração. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 293–309. <https://doi.org/10.1177/1321103x18773824>
- CRIF. (2015). *Socioeducativa (SE)*. Centro de Reabilitação e Integração de Fátima. <https://www.crif.org.pt/pt/23/socioeducativa-se>
- Cruz, H. (Ed.). (2019). *Arte e Esperança. Percursos da Iniciativa PARTIS 2014-2018* (1st ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, H. (2020). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: Experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/132440>
- da Silva, M. D. T. R. (2017). *Ser-se, sentir-se, cantar-se: Música e inclusão—Olhares sobre projectos do Serviço Educativo da Casa da Música* [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Dalton, A. J., & McVilly, K. R. (2004). Ethics Guidelines for International, Multicenter Research Involving People with Intellectual Disabilities 1,2,3,4. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 57–70. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2004.04010.x>
- Dansereau, D., & Ilari, B. (2017). Where have all the little ones gone? Young children and community music. *International Journal of Community Music*, 10(3), 237–246. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.237_2
- de Sousa, P. M. (sem data). *Bandas civis, filarmónicas ou de música*. Mpart música participada. Obtido 17 de março de 2024, de <https://anossamusica.web.ua.pt/subtipologias.php?subtipologia=111>
- Deane, K. (2013). Community music and music pedagogy: Collaborations, intersections and new perspectives: A personal reflection. *International Journal of Community Music*, 6(3), 291–294. https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.291_1
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação, Diário da República, 1.ª série, N.º 129 Diário da República, 1.ª série, N.º 129 (2018). www.dre.pt
- Decreto-Lei n.º 74/99, de 16 de março, do Ministério das Finanças, Diário da República, 1.ª série, N.º 63 Diário da República, 1.ª série, N.º 63 (1999). www.dre.pt

- Delandshere, G. (2004). The moral, social and political responsibility of educational researchers: Resisting the current quest for certainty. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 237–256. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.003>
- Delman, J. (2012). Participatory Action Research and young adults with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 35(3), 231–234. <https://doi.org/10.2975/35.3.2012.231.234>
- DeNora, T. (2013). “Time after time”: A Quali-T method for assessing music’s impact on well-being. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8(1), 20611. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20611>
- Denzin, N. K. (2009). The elephant in the living room: Or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.1177/1468794108098034>
- Despacho n.º 4358/2013, de 25 de março do Instituto Politécnico de Lisboa, Diário da República, 2.ª série, N.º 59 Diário da República, 2.ª série, N.º 59 (2013). www.dre.pt
- Despacho n.º 5473/2019 de 5 de Junho do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 2.ª série, N.º 108 Diário da República, 2.ª série, N.º 108 (2019). www.dre.pt
- Despacho n.º 8353/2019, de 19 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, Diário da República, 2.ª série, N.º 180 Diário da República, 2.ª série, N.º 180 (2019). www.dre.pt
- Despacho n.º 8751/2018, de 13 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, Diário da República, 2.ª série, Nº 177 Diário da República, 2.ª série, Nº 177 (2018). www.dre.pt
- Despacho n.º 11546/2014, de 15 de setembro do Instituto Politécnico de Lisboa, Diário da República, 2.ª série, N.º 177 Diário da República, 2.ª série, N.º 177 (2014). www.dre.pt
- Despacho n.º 12302/2010, de 29 de julho do Instituto Politécnico de Lisboa, Diário da República, 2.ª série, N.º 146 Diário da República, 2.ª série, N.º 146 (2010). www.dre.pt
- Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2020). *MÚSICA - Lista Definitiva / Contratos de Patrocínio 2020/2026*. Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/09/Definitivas_mUSICA_2.pdf
- Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2021). *MÚSICA - Lista Definitiva / Procedimento Adicional de Concurso / Contratos de Patrocínio 2020/2026*. Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2021/04/Lista-Definitiva_ProcedAdicional20_26_MuSICA.pdf
- Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. (2022). *MÚSICA - Lista Definitiva / Procedimento Concursal / Contratos de Patrocínio 2022/2028*. Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2022/08/Musica_Lista_definitiva.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes>
- Direção-Geral das Artes. (2024). *Resultados dos Programas de Apoio*. DGARTES. <https://www.dgartes.gov.pt/pt/node/484>
- Dissanayake, E. (2008). If music is the food of love, what about survival and reproductive success? *Musicae Scientiae*, 12(1_suppl), 169–195. <https://doi.org/10.1177/1029864908012001081>
- Dissanayake, E. (2009a). Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual. Em *Communicative Musicality* (pp. 533–544). Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2009b). Root, leaf, blossom, or bole: Concerning the origin and adaptive function of music. Em *Communicative Musicality* (pp. 17–29). Oxford University Press.
- Dissanayake, E. (2015). *Art and intimacy: How the arts began*. University of Washington Press.
- dos Santos, T. M. G. (2013). *A regulação do Ensino Vocacional da Música: Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores* [Tese de Mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Doyle, A. C. (1981). *The hound of the Baskervilles*. Penguin Books.
- Elliott, D. J. (2012). Commentary: Music in the Community. Em *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (1.ª ed., Vol. 2, pp. 99–103). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.001.0001>

- Elliott, D. J., Silverman, M., & Bowman, W. D. (Eds.). (2016). *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford University Press.
- Eurostat. (2020). *Government expenditure on cultural, broadcasting and publishing services*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Government_expenditure_on_cultural,_broadcasting_and_publishing_services
- Faria, C. (2013). *Levantamento e Caraterização de Projectos Musicais Implementados em Estabelecimentos Prisionais Femininos Portugueses (2005 a 2010)* [Tese de Doutoramento]. Universidade Nova de Lisboa.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L., & Zandén, O. (2017). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1321103x16676649>
- Fernandes, C. F. A. (2021). *Intervenção pela Arte em Contexto Prisional: Avaliação do Projeto “Ópera na Prisão”* [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico de Leiria.
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, & Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5501>
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. In *40 anos de políticas de educação em Portugal* (1ª, Vol. 2). Almedina.
- Fisher, M. (2013). *Ghosts of my life: Writings on depression, hauntology and lost futures*. Zero books.
- Flick, U. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE.
- Fundaçao Calouste Gulbenkian. (2021). PARTIS. Fundaçao Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/programas/programa-gulbenkian-coesao-e-integracao-social/inovacao-e-investimento-social/partis/>
- Fundaçao Francisco Manuel dos Santos. (2015). *Índice de envelhecimento dos docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário: Por nível de ensino—Continente—Portugal*. PORDATA. <http://www.pordata.pt/Portugal/Índice+de+envelhecimento+dos+docentes+em+exercício+nos+ensinos+pré+escolar++básico+e+secundário+por+nível+de+ensino+++Continente-944>
- Gibson, C., & Gordon, A. (2018). Rural cultural resourcefulness: How community music enterprises sustain cultural vitality. *Journal of Rural Studies*, 63, 259–270. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.11.001>
- Gibson, J. L. (2020). *Making Music Together: The community musician’s role in music-making with participants* [Tese de Doutoramento]. University of York St John.
- Goble, J. S. (2021). Neoliberalism and Music Education: An Introduction. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(3), 1–18. <https://doi.org/doi:10.22176/act20.3.18>
- Goldman, A. I. (2001). Experts: Which Ones Should You Trust? *Philosophy and Phenomenological Research*, 63(1), 85–110. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2001.tb00093.x>
- Gomes, C. A. F. F. (2000). *Contributos Para o Estudo do Ensino Especializado da Música em Portugal* [Memória Final]. Instituto Jean Piaget - Escola Superior de Educação de Almada.
- Governo da República Portuguesa. (sem data). *Governos Constitucionais*. Arquivo Histórico. Obtido 4 de abril de 2024, de <https://www.historico.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais.aspx>
- Graça, J., Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2021). Projecto X: A Journey Inside Ourselves and What We Found When We Arrived. *Nordic Journal of Art and Research*, 10(2). <https://doi.org/10.7577/information.3732>
- Guest, G., Nameu, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research* (1st ed.). SAGE Publications, Inc.

- Gustafson, D. L., & Brunger, F. (2014). Ethics, "Vulnerability," and Feminist Participatory Action Research With a Disability Community. *Qualitative Health Research*, 24(7), 997–1005. <https://doi.org/10.1177/1049732314538122>
- Hallam, S. (2015). Motivation to Learn. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (Second edition, pp. 479–491). Oxford University Press.
- Hallam, S., Creech, A., McQueen, H., Varvarigou, M., & Gaunt, H. (2016). The facilitator of community music-making with older learners: Characteristics, Motivations and challenges. *International Journal of Music Education*, 34(1), 19–31. <https://doi.org/10.1177/0255761415617039>
- Hallam, S., Creech, A., Varvarigou, M., & McQueen, H. (2012). Perceived benefits of active engagement with making music in community settings. *International Journal of Community Music*, 5(2), 155–174. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.2.155_1
- Hanser, S. B. (2010). Music, Health, and Well-Being. Em *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications* (1st ed.). Oxford University Press.
- Hayler, M. (Ed.). (2011). *Autoethnography, Self-Narrative and Teacher Education*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-672-4>
- Healy, G., Özbilgin, M., & Aliefendioğlu, H. (2005). Academic Employment and Gender: A Turkish Challenge to Vertical Sex Segregation. *European Journal of Industrial Relations*, 11(2), 247–264. <https://doi.org/10.1177/0959680105053966>
- Heaton, R., Burnard, P., & Nikolova, A. (2020). Artography as creative pedagogy: A living inquiry with professional doctoral students. *Australian Art Education*, 41(1), 53–74.
- Heaton, R., & Quan, S. C. L. (2023). Managing cognitive dissonance in art teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 53(4), 473–494. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2175789>
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Higgins, L. (2009). Community music and the welcome. *International Journal of Community Music*, 1(3), 391–400. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.3.391_1
- Higgins, L. (2010). Representing practice: Community music and arts- based research. *CMA XII: Harmonizing the Diversity That Is Community Music Activity*, 98–104.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press.
- Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100(2), 38–44. <https://doi.org/10.1177/0027432113498097>
- Hoadley, C. (2012). What is a Community of Practice and How Can We Support It? Em D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (2nd ed, pp. 287–300). Routledge.
- Howe, B. (2016). Disabling music performance. Em *The Oxford Handbook of music and disability studies* (1st ed., pp. 191–209). Oxford University Press.
- Howe, B., Jensen-Moulton, S., Lerner, N. W., & Straus, J. N. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of music and disability studies*. Oxford University Press.
- Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 43–61. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x>
- Illeris, H. (2017). Subjectivation, togetherness, environment. Potentials of participatory art for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2166>
- Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP. (2024). *Pesquisa Rede Escolar*. GesEdu. <https://www.gesedu.pt/PesquisaRede>
- Iria, A. V. K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974* [Tese de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Isbell, D. S., & Stanley, A. M. (2018). Code-switching musicians: An exploratory study. *Music Education Research*, 20(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1238061>
- Kertz-Welzel, A. (2009). A matter of comparative music education? Community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 1(3), 401–409. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.3.401_1

- Kertz-Welzel, A. (2013). Internationalizing and localizing: Shaping community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 6(3), 263–272. https://doi.org/10.1386/ijcm.6.3.263_1
- Knights, D., & Richards, W. (2003). Sex Discrimination in UK Academia. *Gender, Work & Organization*, 10(2), 213–238. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00012>
- Kossyvaki, L., Papadakis, G., & Curran, S. (2018). *Using technology-mediated music-making at school with children with autism and intellectual disabilities: A participatory multidisciplinary approach*. 4. <https://doi.org/10.1145/3218585.3218662>
- Kratus, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76(9), 33–33–37. Academic Search Complete. <https://doi.org/10.2307/3401075>
- Lamela, I. (2017). *Reclusão e Experiência Musical: A Prática de Piano em Contexto Prisional* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Lamela, I. (2021). Fugue for Four Voices: Building narratives through music behind bars. *Musicae Scientiae*, 25(3), 303–316. <https://doi.org/10.1177/10298649211015505>
- Lamela, I., & Rodrigues, P. M. (2016). Understanding leadership in community music-making projects behind bars: Three experiences in Portuguese prisons. *International Journal of Community Music*, 9(3), 257–271. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.3.257_1
- Lamont, A., & Hargreaves, D. (2019). Musical preference and social identity in adolescence. Em A. Lamont & D. Hargreaves, *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing* (pp. 109–118). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0010>
- Leman, M. (2008). *Embodied music cognition and mediation technology* (1st ed.). MIT Press.
- Loaiza, J. M. (2016). Musicking, embodiment and participatory enactment of music: Outline and key points. *Connection Science*, 28(4), 410–422. <https://doi.org/10.1080/09540091.2016.1236366>
- Lonie, D., & Dickens, L. (2016). Becoming musicians: Situating young people's experiences of musical learning between formal, informal and non-formal spheres. *Cultural Geographies*, 23(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/1474474015587477>
- MacIntyre, P. D., Schnare, B., & Ross, J. (2018). Self-determination theory and motivation for music. *Psychology of Music*, 46(5), 699–715. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds.). (2008). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (1. publ. in paperback). Oxford Univ. Press.
- Margarido, C., Santos, R., Margarido, E., Milhano, S., & Póvoa, V. (2020). Opera in Prison: Impact of an artistic project on the reintegration of young people in prison. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 827–832. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436593>
- Mason, M. (2016). Is Thorough Implementation of Policy Change in Education Actually Possible? What Complexity Theory Tells Us About Initiating and Sustaining Change. *European Journal of Education*, 51(4), 437–440. <https://doi.org/10.1111/ejed.12193>
- Matarasso, F. (1998). *Use or ornament?: The social impact of participation in the arts*. Comedia.
- Matarasso, F. (2019). *A Restless Art: How participation won, and why it matters* (1st ed.). Calouste Gulbenkian Foundation.
- Matarasso, F., & Godley, M. (2012). *Winter fires: Art and agency in old age*. Baring Foundation.
- McConachie, B. (2011). An Evolutionary Perspective on Play, Performance, and Ritual. *TDR: The Drama Review*, 55(4), 33–50. https://doi.org/10.1162/dram_a_00120
- McPhail, G. (2016). A ‘fourth moment’ for music education? A response to Chris Philpott’s sociological critique of music curriculum change. *British Journal of Music Education*, 33(01), 43–59. <https://doi.org/10.1017/s0265051715000091>
- Merli, P. (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 107–118. <https://doi.org/10.1080/10286630290032477>

- Michel, A. (2016). Complex Education Systems: From steering change to governance: Complex Education Systems: from steering change to governance. *European Journal of Education*, 51(4), 513–521. <https://doi.org/10.1111/ejed.12186>
- Moreira, P., & Gama, A. (2020). Música na Comunidade e intervenção: Uma abordagem às práticas dos estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade da ESELX/ESML em contexto de estágio (2015-2017). *European Review of Artistic Studies*, 11(3), 67–82. <https://doi.org/10.37334/eras.v11i3.87>
- Moser, P., & McKay, G. (Eds.). (2005). *Community music: A handbook* (First published). Russell House Publishing.
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *Debates*, 13, 41–50.
- Murray, M., & Lamont, A. (2012). Community music and social/health psychology: Linking theoretical and practical concerns. Em *Music, Health and Wellbeing* (1st ed., pp. 77–86). Oxford University Press.
- O Grada, A., Ní Laoire, C., Linehan, C., Boylan, G., & Connolly, L. (2015). Naming the parts: A case-study of a gender equality initiative with academic women. *Gender in Management: An International Journal*, 30(5), 358–378. <https://doi.org/10.1108/GM-09-2013-0118>
- O’Byrne, D., & Bond, C. (2014). Back to the future: The idea of a university revisited. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 571–584. <https://doi.org/10.1080/1360080x.2014.957888>
- Pacheco, A., & Vieira, M. H. (2016). A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: Impacto actual da reestruturação de 2009. *Opus*, 22(1), 237–254. <https://doi.org/10.20504/opus2016a2210>
- Partti, H. (2012). *Learning from cosmopolitan digital musicians: Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities*. Sibelius Academy.
- Pestana, M. do R., Granjo, A., Sagrillo, D. F., & Lorenzo, G. R. (Eds.). (2020). *Our Music/Our World: Wind Bands and Local Social Life*. Edições Colibri. https://anossamusica.web.ua.pt/monografias/our_music.pdf
- Phelan, H. (2008). Practice, ritual and community music: Doing as identity. *International Journal of Community Music*, 1(2), 143–158. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.143_1
- Pinto Madureira, B. C. (2017). A FNAT/INATEL e as bandas civis em Portugal: Meio século de cooperação. *Portuguese Studies Review*, 25(2), 209–2018.
- Portaria n.º 224-A/2015, de 29 de julho dos Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência, Diário da República, 1.ª série, N.º 146 Diário da República, 1.ª série, N.º 146 5110 (2015). www.dre.pt
- Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 1.ª série, N.º 146 Diário da República, 1.ª série, N.º 146 (2012). www.dre.pt
- Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto do Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 2.ª série, N.º 164 Diário da República, 2.ª série, N.º 164 (2015). www.dre.pt
- Prete, C., & Welch, G. F. (2013). Professional identities and motivations of musicians playing in healthcare settings: Cross-cultural evidence from UK and Italy. *Musicae Scientiae*, 17(4), 359–375. <https://doi.org/10.1177/1029864913486664>
- Price, D. (2010). A view from the workshop floor: What skills and qualities are demanded of today’s community music workers and how can they best be taught? *International Journal of Community Music*, 3(3), 331–336. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.3.331_1
- Queiroz, A. C. M., Lee, A. Y., Luo, M., Fauville, G., Hancock, J. T., & Bailenson, J. N. (2023). Too tired to connect: Understanding the associations between video-conferencing, social connection and well-being through the lens of zoom fatigue. *Computers in Human Behavior*, 149, 107968. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107968>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed). SAGE Publications.
- Regelski, T. A. (2007). Music Education for a Changing Society. *Diskussion Musikpädagogik*, 38(8), 34–42.

- Reigersberg, M. E. S. (2017). Collaborative Music, Health, and Wellbeing Research Globally: Some Perspectives on Challenges Faced and How to Engage with Them. *Journal of Folklore Research*, 54(1–2), 133. <https://doi.org/10.2979/jfolkrese.54.2.06>
- Reis, M. S. (2017). *Viagem à Fragilândia: Um projeto comunitário com pessoas da Cerci-Feira* [Tese de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Rimmer, M. (2009). ‘Instrumental’ playing? Cultural policy and young people’s community music participation. *International Journal of Cultural Policy*, 15(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/10286630802682193>
- Rimmer, M. (2015). ‘Doing what needs to be done’: Understandings of UK-based community music – reflections and implications. *International Journal of Community Music*, 8(2), 179–195. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.2.179_1
- Rimmer, M. (2018). The art of survival: Community-based arts organisations in times of austerity. *Community Development Journal*. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsy036>
- Rinde, F. B., & Schei, T. B. (2017). Towards an understanding of community music in Norway. *International Journal of Community Music*, 10(1), 19–31. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.19_1
- Rius-Ulldemolins, J., Pizzi, A., & Rubio Arostegui, J. A. (2019). European models of cultural policy: Towards European convergence in public spending and cultural participation? *Journal of European Integration*, 41(8), 1045–1067. <https://doi.org/10.1080/07036337.2019.1645844>
- Rodrigues, H. (2003). *BebéBabá—Da musicalidade dos afectos à música com bebés* (1^a). Campo de Letras.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of ‘BebéBabá’. *International Journal of Community Music*, 3(1), 77–90. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.1.77_1
- Rodrigues, H. M., Rodrigues, P. M., & Correia, J. S. (2010). Communicative musicality as creative participation: From early childhood to advanced performance. Em *Communicative Musicality* (pp. 585–610). Oxford University Press.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. F., & Rodrigues, P. M. (Eds.). (2018). *Ecos de GermInArte: TransFormação Artística para o Desenvolvimento Social e Humano a partir da Infância* (1^a). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2006). A Educação e a Música no divã—"nóias", paranóias, dogmas e paradigmas—Seguido de apontamento sobre uma «gota no oceano». *Revista de Educação Musical da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 121–123, 61–79.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2009). Jogo, Música e Afetos. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 29(2), 139–148.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (Eds.). (2014). *Arte de Ser Professor: O projecto musical e formativo Grande Bichofonia* (1^a). Edições Colibri/Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M., & Rodrigues, P. F. (Eds.). (2016). *Ecos de Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roos, P. A., & Gatta, M. L. (2009). Gender (in)equity in the academy: Subtle mechanisms and the production of inequality. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(3), 177–200. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2009.04.005>
- Rosa, H., & Trejo-Mathys, J. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (Third edition). SAGE.
- Salvador, K., Knapp, E. J., & Mayo, W. (2021). Reflecting on the ‘Community’ in Community Music School after a transition to all-online instruction. *Music Education Research*, 23(2), 194–210. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1905623>
- Schiavio, A., van der Schyff, D., Gande, A., & Kruse-Weber, S. (2018). Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, 030573561877580. <https://doi.org/10.1177/0305735618775806>

- Schippers, H., & Bartleet, B.-L. (2013). The nine domains of community music: Exploring the crossroads of formal and informal music education. *International Journal of Music Education*, 31(4), 454–471. <https://doi.org/10.1177/0255761413502441>
- Selwood, S. (2002). *Measuring culture*. Spiked. <https://www.spiked-online.com/2002/12/30/measuring-culture/>
- Shelemay, K. K. (2011). Musical Communities: Rethinking the Collective in Music. *Journal of the American Musicological Society*, 64(2), 349–390. <https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.349>
- Silva, C. M. C. (2018). *Projeto de Música na Comunidade no Centro de Dia S. Vicente de Paulo* [Tese de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, B. P. (2011). Motivation to Learn Music. Em R. Colwell & P. R. Webster (Eds.), *MENC Handbook of Research on Music Learning* (pp. 265–299). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780195386677.003.0007>
- Soares, A. C. G. (2012). *A propósito do financiamento público à cultura em Portugal: O caso dos fundos comunitários e das instituições culturais* [Tese de Mestrado]. Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Spiegel, J. B. (2016). Social Circus: The Cultural Politics of Embodying “Social Transformation”. *TDR/The Drama Review*, 60(4), 50–67. https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00595
- Stovall, D. (2018). Are We Ready for ‘School’ Abolition?: Thoughts and Practices of Radical Imaginary in Education. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 17(1). <https://doi.org/10.31390/taboo.17.1.06>
- Tamplin, J., Baker, F., Grocke, D., & Berlowitz, D. (2014). Thematic Analysis of the Experience of Group Music Therapy for People with Chronic Quadriplegia. *Topics in Spinal Cord Injury Rehabilitation*, 20(3), 236–247. <https://doi.org/10.1310%2Fsci2003-236>
- Tervaniemi, M., Tao, S., & Huotilainen, M. (2018). Promises of Music in Education? *Frontiers in Education*, 3, 74. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00074>
- Veblen, K. K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1(1), 5–21. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.1.5_1
- Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M., & Elliott, D. J. (Eds.). (2013). *Community Music Today* (1.^a ed.). Rowman & Littlefield Education.
- Vieira, M. H. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? Em A. Pacheco (Ed.), *Atas Nacionais* (pp. 60–74). Conservatório do Vale do Sousa.
- Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and Integration through Community Music: The Role of Improvisation in a Music Group of Refugees, Asylum Seekers and Local Community Members. *Contemporary Music Review*, 38(5), 533–548. <https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075>
- Wächter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and prospects. *European Journal of Education*, 39(3), 265–273. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00182.x>
- Wahlström, N. (2018). Where is ‘the political’ in curriculum research? *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 711–723. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537375>
- White, T. R., & Hede, A.-M. (2008). Using Narrative Inquiry to Explore the Impact of Art on Individuals. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 38(1), 19–36. <https://doi.org/10.3200/jaml.38.1.19-36>
- Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. R. (2016). Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music*, 44(5), 1029–1043. <https://doi.org/10.1177/0305735615606527>
- Wong, S. K. S. (2019). Applying an ethological perspective of art to the community arts and socially engaged arts. *Journal of Visual Art Practice*, 18(3), 205–220. <https://doi.org/10.1080/14702029.2019.1613614>

- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9–21. <https://doi.org/10.1177/1321103x16640106>
- Zittrain, J., Albert, K., & Lessig, L. (2014). Perma: Scoping and Addressing the Problem of Link and Reference Rot in Legal Citations. *Legal Information Management*, 14(2), 88–99. <https://doi.org/10.1017/S1472669614000255>
- Zittrain, J., Bowers, J., & Stanton, C. (2021). The Paper of Record Meets an Ephemeral Web: An Examination of Linkrot and Content Drift within The New York Times. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3833133>

8. Anexos

Anexo 1 Email Enviado ao CRIF (31 de janeiro de 2022)

Bom dia!

Peço desculpa por não ter enviado o email durante o fim-de-semana, não me foi mesmo possível.

Como combinado, vinha por este meio expor um pouco melhor o projeto sobre o qual falei ao telefone com a Dra. Frederica Vieira.

Este projeto insere-se na minha investigação de doutoramento sobre Música na Comunidade. Iniciei o doutoramento depois de alguns anos a lecionar num conservatório, considerando que projetos de Música na Comunidade tinham o potencial de resolver algumas questões que me afligiam: a separação demográfica na nossa sociedade, a insularidade das escolas de música, os métodos arcaicos de desatualizados das mesmas, entre outros.

A primeira parte da investigação foi compreender o que é a prática em Portugal de Música na Comunidade (há um curso superior de MC, mas não há estudos aprofundados). A segunda parte é a atual, e onde se insere este projeto, e consiste em desenvolver um projeto envolvendo uma escola do Ensino Artístico Especializado e uma comunidade local.

No caso, estou já em contato com a Ourearte, e portanto irá fazer parte uma turma entre os 12-13 anos de lá. Depois de falar com a professora Armando da Ourearte e com a Sra. Sílvia do Cineteatro de Ourém, foi-me recomendado o CRIF como potencial parceiro.

O projeto desenrolar-se-á mais ou menos deste modo (com algumas flutuações orgânicas que se adaptarão aos grupos): irei desenvolver sessões em formato de workshop em separado com a turma da Ourearte e com o grupo do CRIF. Eventualmente, quando fizer sentido (dependerá da resposta de ambos os grupos) irão juntar-se todos os elementos em sessões de trabalho conjuntas, a fim de desenvolver uma apresentação final que acontecerá até meados de junho, em local a definir com o apoio do Cine-Teatro de Ourém e de todos os envolvidos.

No que toca ao grupo participante do CRIF, penso que é algo que falaremos amanhã quando eu me dirigir aí, mas para mim o que faz mais sentido é seguir as vossas sugestões e recomendações, uma vez que conhecem os utentes.

Há alguns detalhes do projeto que ainda não estão definidos, porque vão depender do meu contacto com os participantes (da escola e do CRIF), adaptado às suas necessidades: tema, datas em que se juntam os grupos, instrumentos, material musical, etc. No entanto, tenho ideias pré-definidas para estas questões, para poder ajudar na "orientação" do grupo caso este se sinta mais "perdido".

No que toca à questão de investigação, tenho flexibilidade para lidar com vários formatos, dependendo das restrições dos grupos: se poderei gravar entrevistas ou não, se poderei gravar sessões de trabalho ou apresentações finais ou não. Neste ponto também contarei com a ajuda dos funcionários do CRIF, de modo a manter acima de tudo o bem-estar dos participantes.

Envio em anexo uma apresentação de PowerPoint que fiz para o Eng. João Aidos quando lhe apresentei o projeto. Não tem mais informação além da que partilho neste email, a não ser uma secção sobre os princípio que me regem no desenvolvimento do projeto. Também envio o meu currículo académico.

Espero ter sido esclarecedor, e estarei disponível para responder a qualquer questão. De qualquer forma, penso que poderemos conversar mais profundadamente amanhã no espaço do CRIF.

Com os melhores cumprimentos,

Jorge Graça

Doutorando em Ciências Musicais - Ensino e Psicologia da Música

CESEM || FCSH - UNL

Tel: +351 910942397

Anexo 2 Formulário de consentimento para entrevista (PT)



LABORATÓRIO DE
MÚSICA E COMUNICAÇÃO
NA INFÂNCIA



Formulário de Consentimento para Entrevista

Projeto de investigação

Música e Comunidade - Música na Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico

Investigador

Jorge Graça

Orientadora

Prof.^a Doutora Helena Rodrigues

Obrigado por aceitar participar numa entrevista incluída no projeto supracitado. Este formulário de consentimento é necessário para assegurar que comprehende o propósito do seu envolvimento, concorda com as condições da sua participação e aceita o modo como a informação irá ser tratada. A entrevista deverá durar cerca de 90 minutos. Não estão previstos riscos à participação, mas **a qualquer momento poderá parar a entrevista ou retirar o seu consentimento.**

Desta forma, pede-se que leia atentamente as seguintes condições, assinando no final caso concorde com elas:

- a entrevista será gravada e uma transcrição será daí extraída;
- ser-lhe-á enviada a transcrição e poderá nessa altura corrigir quaisquer erros factuais. Essa transcrição poderá posteriormente ser pedida ao investigador sempre que assim o entender;
- a transcrição da entrevista irá ser analisada pelo investigador deste projeto (Jorge Graça);
- o acesso à transcrição desta entrevista será limitado ao investigador, aos seus orientadores e a outros colegas que possam vir a colaborar na investigação;
- qualquer conteúdo da entrevista (incluindo citações diretas) que venha a ser tornado público através de publicações académicas será anonimizado de modo a prevenir a identificação de V. Exa, caso assim o deseje. Nesse caso, cuidados serão tomados para que dados potencialmente identificativos sejam omitidos sempre que possível;
- a gravação da entrevista será guardada pelo investigador, sendo que usos da mesma fora deste projeto de investigação estarão sujeitos a uma nova aceitação por parte de V. Exa.;
- **qualquer variação das condições supracitadas irá apenas acontecer após a sua aprovação explícita;**

Assinatura do Participante

Assinatura do Investigador

Data

A qualquer momento poderá contactar o investigador com questões ou pedidos através dos seguintes meios:

Nome: Jorge Miguel Gonçalves Graça

Morada: [REDACTED]

Telemóvel: 910942397

Email: jorge.graca@campus.fcsh.unl.pt

Anexo 3 Formulário de consentimento para entrevista (ENG)



LABORATÓRIO DE
MÚSICA E COMUNICAÇÃO
NA INFÂNCIA



Interview Consent Form

Project

Music and Community - Community Music in Portugal an in Music Teaching

Investigator

Jorge Graça

Advisor

Prof. Doctor Helena Rodrigues

Thank you for agreeing to participate in an interview included in this project. This consent form is necessary to guarantee that you understand the purpose of your involvement, and that you agree with the conditions of your participation and accept the way in which the information will be treated. Your interview will last about 90 minutes. There are no risks expected of the participation, but **at any moment you can stop the interview or withdraw your consent.**

This way, I ask you to read the following conditions, signing at the bottom if you agree with them:

- The interview will be recorded, and a transcription will be made of that recording;
- The transcription will be sent to you, and then you will be able to correct any factual mistakes. At any time, you will be able to ask the investigator for a copy of the transcription;
- The transcription will be analyzed by the investigator of this project (Jorge Graça);
- Access to this transcription will be limited to the investigator, his advisor(s) and other colleagues that may collaborate with the investigation;
- Any interview content (including direct quotations) that may be made public in academic publications will be anonymized to prevent your identification if you so desire. In that case, care will be taken to omit any identifying data whenever possible;
- The recording of the interview will be kept by the investigator. Any use of the recording for purposes other than the investigation will be subjected to a further approval by you;
- **Any variation in the previous conditions will only happen after your written approval;**

Participant signature

Investigator signature

Date

At any moment you can contact the investigator with questions or other querys using the following means:

Name: Jorge Miguel Gonçalves Graça

Address: [REDACTED]

Phone: +351 910942397

Email: jorge.graca@campus.fcsh.unl.pt

Anexo 4 Formulário de consentimento de participação no projeto (CRIF e Ourearte)



LABORATÓRIO DE
MÚSICA E COMUNICAÇÃO
NA INFÂNCIA



Formulário de Consentimento para Gravação

Projeto de investigação

Música e Comunidade - Música na Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico

Investigador

Jorge Graça

Orientadora

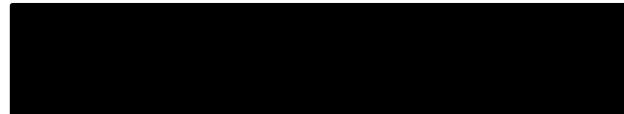
Prof.ª Doutora Helena Rodrigues

Este formulário refere-se ao projeto de investigação artística na qual o seu educando, _____ irá participar. Esse projeto é uma parte do trabalho de investigação do doutoramento supracitado. Incluirá workshops de criação musical semanais no Centro de Reabilitação e Integração de Fátima, assim como workshops semelhantes com alunos de música da Ourearte - Escola de Música e Artes de Ourém, na turma de Classe de Conjunto na qual o seu educando se insere. Eventualmente irão acontecer sessões de trabalho conjuntas com ambos os grupos. O projeto culminará em pelo menos uma apresentação pública em junho, em data e locais a determinar em conjunto com os participantes, procurando o consenso e conforto de todos. Durante as sessões de trabalho o investigador irá redigir diários de bordo para reflexão sobre o processo criativo.

Este formulário de consentimento é necessário para assegurar que comprehende o propósito do envolvimento do seu educando no projeto, que concorda com as condições da sua participação e aceita o modo como a informação irá ser tratada. Não estão previstos riscos à participação, mas **a qualquer momento poderá retirar o seu consentimento** (podendo, no entanto, isso implicar a não-participação do seu educando em certas partes do projeto). Desta forma, pede-se que leia atentamente as seguintes condições, assinando no final caso concorde com elas:

- algumas sessões de trabalho serão gravadas (áudio/vídeo) para análise das reações dos participantes, e do processo criativo;
- as gravações irão ser analisadas pelo investigador deste projeto (Jorge Graça);
- o acesso a estas gravações será limitado ao investigador, e aos seus orientadores;
- qualquer conteúdo da gravação ou das sessões de trabalho que venha a ser tornado público através de publicações académicas será anonimizado de modo a prevenir a identificação dos participantes. Cuidados serão tomados para que dados potencialmente identificativos sejam omitidos sempre que possível;
- **a potencial utilização das gravações para criação de um pequeno "documentário" do processo de trabalho estará sujeita à assinatura de um novo formulário de consentimento;**

Assinatura do Encarregado de Educação



Data

A qualquer momento poderá contactar o investigador com questões ou pedidos através dos seguintes meios:

Nome: Jorge Miguel Gonçalves Graça
Telemóvel: 910942397
Email: jorge.graca@campus.fcsh.unl.pt

Anexo 5 Aceitação de colaboração – Ourearte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÉNCIA

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declaramos estar interessados em acolher o projeto de Música na Comunidade enquadrado na investigação de doutoramento intitulada *Música e Comunidade – Música e Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico* na Ourearte – Escola de Música e Artes de Ourém, em articulação com o Doutorando Jorge Graça.

Ourém, 31 de Janeiro de 2022

A Diretora Pedagógica



Anexo 6 Protocolo entre CESEM e CRIF



Lisboa, 10 de Fevereiro de 2022

Assunto: Pedido de colaboração para Projeto de Investigação no âmbito de Doutoramento

Ex^{mo} Senhor Presidente do Centro de Reabilitação e Integração de Fátima

Na sequência de contactos anteriores na pessoa do doutorando Jorge Graça, o CESEM (Centro de Estética e Sociologia da Música) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa vem solicitar a colaboração do CRIF (Centro de Reabilitação e Integração de Fátima) para a realização de uma investigação a ocorrer dentro do plano de estudos de doutoramento de Jorge Miguel Gonçalves Graça (professor de saxofone e música de conjunto, com grau académico de Mestrado especializado na área do Ensino da Música).

Este investigador desenvolve a sua atividade no Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM / Grupo de Educação e Desenvolvimento Humano do CESEM da NOVA FCSH, orientado pela Professora Helena Rodrigues (Professora Associada com Agregação do Departamento de Ciências Musicais da NOVA-FCSH).

Solicita-se colaboração ao CRIF para que os referidos trabalhos de investigação possam ocorrer no espaço do mesmo, com a participação de utentes da instituição.

A investigação permitirá melhor compreender possíveis vias de intersecção entre o Ensino Artístico Especializado e projetos artísticos comunitários, procurando combater a insularidade das escolas artísticas ao mesmo tempo que se criam vias de comunicação entre demografias que regularmente não se cruzam. A investigação toma a forma de um projeto artístico. A recolha de dados acontecerá durante as sessões de trabalho com os utentes, e em algumas entrevistas pontuais próximas do termo do projeto. Estamos certos do valor acrescentado que esta investigação poderá representar para a própria instituição.

Junto se anexa uma breve apresentação do respetivo projeto, do qual consta informação relativa à apresentação do cronograma, princípios base da realização do projeto e propostas metodológicas. De igual modo, junto se envia uma proposta de Consentimento de Captação de Imagem para os participantes ou seus encarregados de educação.

Na sequência da vossa autorização o investigador procederá à assinatura de uma declaração de compromisso garantindo que toda a informação a que terá acesso no âmbito do Projeto de Investigação será utilizada exclusivamente para os fins identificados no projeto em anexo e compromete-se a disponibilizar uma cópia da(s) publicação(ões) científica(s) que resultem da colaboração estabelecida.

Os contactos preferenciais para articulação com o CRIF são os seguintes:

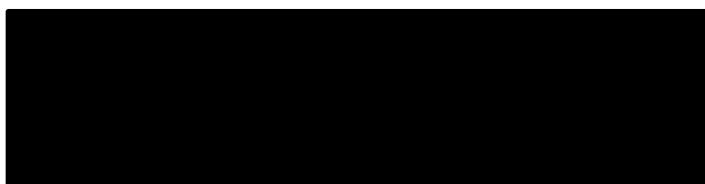
CESEM/ NOVA FCSH – cesem@fcsh.unl.pt Telef. 21 790 83 88

Jorge Graça – jorge.graca@campus.fcsh.unl.pt Telef. 910 942 397

Helena Rodrigues – helenarodrigues@fcsh.unl.pt Telef. 965 461 629

Atentamente,

Prof. Doutor Manuel Pedro Ferreira



(Professor Catedrático do Departamento de Ciências Musicais, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa e director do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical)

Anexo 7 Email com primeiras informações do espetáculo – Ourearte (26 de abril de 2022)

Bom dia!

Depois de reunir com a coordenação do CRIF, chegámos ao consenso em relação a datas e horários tanto da apresentação final como de possíveis encontros prévios.

Sendo assim, aqui fica uma síntese da informação. Caso precise de esclarecer algo, pode entrar em contacto comigo a qualquer hora: 910942397.

Ficou combinado com o CRIF que a apresentação poderia ser lá. Eles arranjariam um local no espaço exterior para o efeito. Concordámos que isso seria uma boa opção ao permitir que os outros utentes do CRIF pudessesem assistir à apresentação. De igual modo, é um tipo de atividade que não é costume acontecer no espaço deles. Eles também sugeriram a própria escola secundária em Ourém, ou um lar junto ao CRIF, que tem auditório adaptado a pessoas com cadeira de rodas.

Quanto a datas, e confrontando com a informação com que tinha ficado na nossa reunião na Ourearte, concordámos que o melhor dia seria no dia **9 de junho** pelas **14:45**. Esta hora facilitará a presença de mais utentes na plateia, assim como facilitaria algumas questões logísticas para o grupo do CRIF. No entanto, a hora poderá ser outra, se achar que faz mais sentido.

Quanto à possibilidade de juntar os dois grupos, foi-me indicado que os alunos da Ourearte poderão deslocar-se ao CRIF qualquer dia da semana entre as 14:00 e as 15:00. Eu sugeria que fosse à sexta-feira, pelo menos nas 2 semanas anteriores ao espetáculo, mas estou aberto a outras sugestões!

Além desta informação, combinei com uma das psicólogas do CRIF que esta aparecesse na aula de 9 de Maio para falar um pouco com os alunos, de modo a sensibilizá-los para o trabalho com pessoas diferentes.

Assim que for possível "bloquear" as datas, irei começar a tratar de questões de divulgação, cenários e figurinos.

Com os melhores cumprimentos,

Jorge Graça

Doutorando em Ciências Musicais - Ensino e Psicologia da Música

CESEM || FCSH - UNL

Tel: +351 910942397

Anexo 8 Email de finalização de informações do espetáculo – Ourearte (16 de maio de 2022)

Boa tarde!

Peço desculpa por só enviar agora, mas no dia 13 de Maio o CRIF esteve fechado e só hoje lá consegui passar a saber os detalhes da reunião da coordenação.

Sendo assim, aqui ficam as informações relativas ao projeto:

- Nos dias **30 de Maio e 6 de Julho** irá haver ensaio no CRIF, entre as **14:30 e as 15:30**. Infelizmente nesse horário o CRIF não tem transportes disponíveis. Compreendo a dificuldade de levar os alunos lá nessas horas, mas é o horário mais compatível para todos, dentro das possibilidades.
- No dia **9 de Junho** será então a apresentação final, que começará às 14:45 no CRIF. Nesse dia, o CRIF tem disponibilidade para ir buscar os alunos à escola secundária por volta das **13:00**, oferecendo-lhes almoço na cantina do CRIF. Tendo em conta as horas de fecho da mesma, os alunos terão que estar a almoçar pelas **13:30**. Pedia se fosse possível para informar o professor da disciplina que os alunos estiverem a ter no final da manhã, para averiguar se seria possível eles saírem mais cedo por causa destes transportes. O CRIF no entanto não pode vir trazer os alunos a Ourém no final do espetáculo, porque por essa hora já andarão as carrinhas a levar os utentes a casa.
- A roupa que pediria para os alunos da Ourearte levarem é: parte de baixo escura, parte de cima colorida de uma só cor (qualquer uma), sem estampas ou desenhos se possível.

Qualquer coisa que eu possa esclarecer mais, basta ligar!

Atentamente,

Jorge Graça

Anexo 9 Informações de espetáculo para Encarregados de Educação dos alunos da Ourearte



LABORATÓRIO DE
MÚSICA E COMUNICAÇÃO
NA INFÂNCIA



Informações sobre o espetáculo "Postais"

Projeto de investigação

Música e Comunidade - Música na Comunidade em Portugal e no Ensino Artístico

Investigador

Jorge Graça

Venho por este meio transmitir um conjunto de informações acerca da parte final do projeto de investigação que os seus educandos estão a participar durante a aula de Classe de Conjunto. Esta fase do projeto consiste num conjunto de sessões de trabalho com a turma de classe de conjunto na qual os vossos educandos fazem parte, assim como um grupo de alunos do CRIF (Centro de Reabilitação e Integração de Fátima). Todos os educandos já receberam no início de Abril um documento de pedido de consentimento de gravação que contém mais informações sobre a participação dos alunos no projeto, dos quais já recebi assinados cerca de metade. De igual modo, foi-me dado a entender que a prof. Armando já terá entrado em contacto convosco a dar detalhes no início do projeto em Fevereiro. Nas próximas semanas o projeto irá finalizar, sendo que haverá 3 momentos determinantes:

- Nos dias 30 de Maio e 6 de Junho os alunos irão dirigir-se ao CRIF para 2

ensaços em conjunto com os alunos do CRIF. O transporte será assegurado pela Ourearte. Por questões logísticas associadas aos utentes do CRIF, o horário será entre as 14:30 e as 15:30, sendo então trocada a aula de Formação Musical com a aula de Classe de Conjunto.

- No dia 9 de Junho será a apresentação do trabalho desenvolvido nos

últimos meses. Para esse efeito, os alunos serão transportados para o CRIF às 13:00. Lá lhes será dado almoço na cantina. A apresentação será às 14:45. Compreendo que esta hora não é a mais prática para pessoas com horário de trabalho mais comum (9h-17h), mas é o que permite que outros utentes do CRIF possam assistir, algo que não é comum, e que dessa forma entendi priorizar. A apresentação ocorrerá num espaço exterior do CRIF, porque permite acessos mais fáceis a utentes de cadeira de rodas. Depois da apresentação os alunos serão de novo transportados para Ourém. Em princípio os alunos estarão despachados o mais tardar pelas 16:30.

- A roupa que pediria aos alunos para levarem era: parte de baixo escura, parte de cima colorida de uma só cor (qualquer uma), sem estampas ou desenhos se possível.

Irá ser feita uma gravação do espetáculo, embora de momento preveja que seja apenas som, uma vez que não tenho autorização para gravar alguns dos utentes do CRIF. Irei ainda tentar perceber alternativas, uma vez que comprehendo que haverá Encarregados de Educação que não poderão estar presentes e que por isso eu gostaria de deixar registo de vídeo. A qualquer momento poderão entrar em contacto direto comigo para tirar quaisquer dúvidas que tenham:

Telemóvel: 910942397
Email: jorge.graca@campus.fcsh.unl.pt

Assinatura do Encarregado de Educação

Assinatura do Investigador

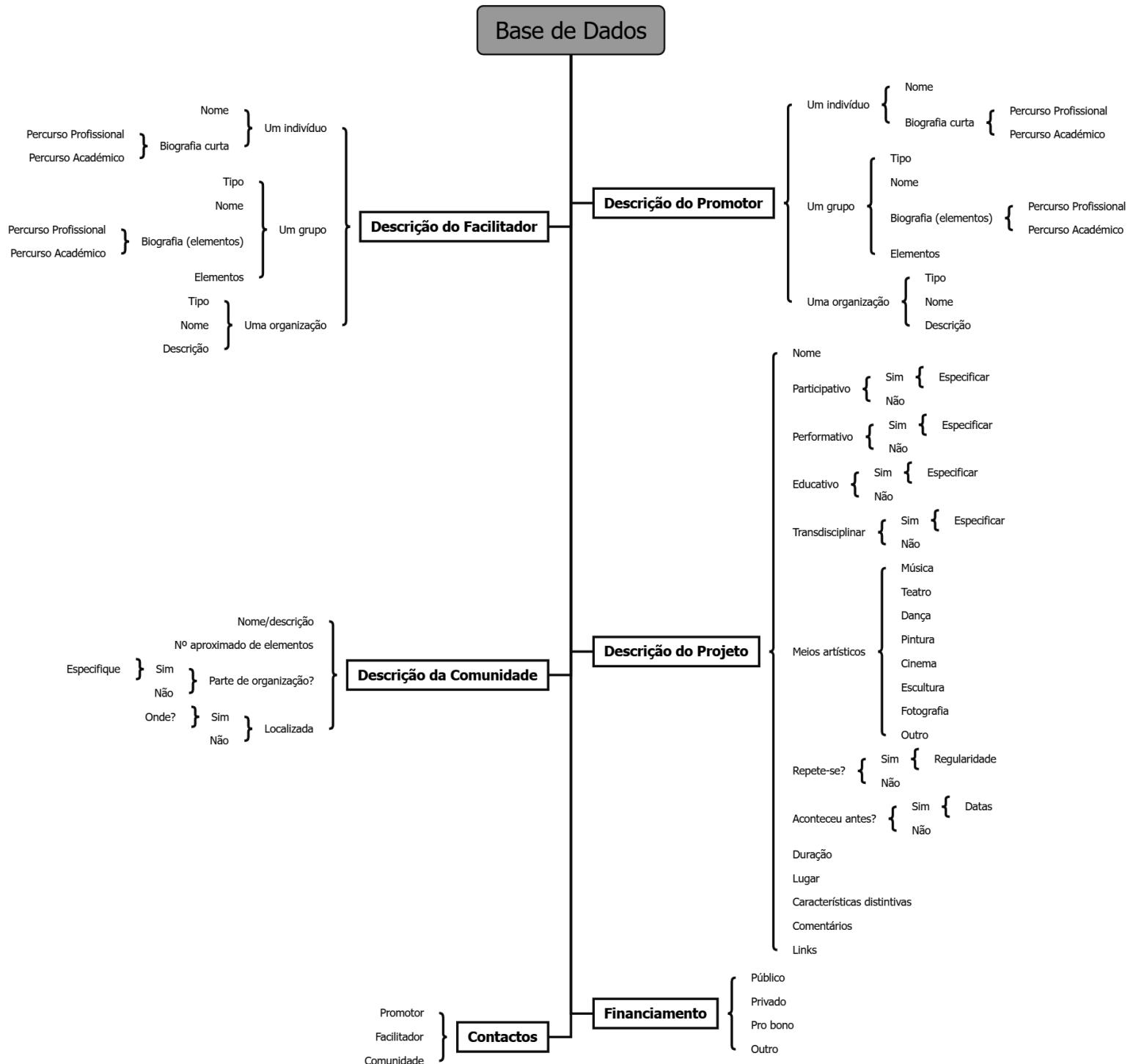
Data

Anexo 10 Tabela de análise de entrevistas

1. Apresento-me e digo a data, hora e local de gravação (catalogação)		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Como reagiu a comunidade participante?</u> 	
2. Peço à pessoa para verbalizar autorização		9. Participou em algum projeto como observador?	
3. Qual é o seu nome?		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Que passos tomou para conseguir ter uma visão global do(s) projeto(s)?</u> 	
4. Qual é o seu cargo actual?		10. Há algum projeto que tenha participado ou observado que o tenha marcado particularmente?	
5. Qual é a sua formação académica?		11. Quais são os atores da área da Música na Comunidade que identifica como mais “marcantes”? E em Portugal?	
6. Desenvolve algum tipo de trabalho artístico		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Porquê?</u> 	
• <u>Em que medida é que está relacionado com música?</u>		12. Há algo na Música na Comunidade em Portugal que sente ser importante?	
• <u>Tem alguma componente de intervenção social?</u>		<ul style="list-style-type: none"> • <u>E fora de Portugal?</u> 	
• <u>Como chegou a esta via de trabalho?</u>		13. Há algum projeto do qual tenha conhecimento que sinta ser especialmente relevante?	
7. Qual é a sua opinião sobre o termo “Música na Comunidade” (e/ou Arte Comunitária quando se aplica)		14. Como é que se revê na seguinte afirmação de Claire Bishop: “Quanto mais uma pessoa se envolve, mais difícil se torna ser objetivo - especialmente quando um componente central do projeto é a formação de relações pessoais, que inevitavelmente terão impacto na pesquisa”	
• <u>O termo parece-lhe claro?</u>		15. Como é o seu envolvimento quando participa nestes projectos? Consegue distanciar-se e identificar os seus pensamentos e sentimentos?	
• <u>Como definiria Música na Comunidade?</u>		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Caso não senta: acha que isso é possível?</u> 	
• <u>Prefere alguma alternativa?</u>		<ul style="list-style-type: none"> • <u>Caso senta: como muda de modalidade?</u> 	
8. Fez parte de algum projecto de Música na Comunidade como participante?		16. Como podemos refletir sobre este tipo de projetos?	

• <u>Pode fazer uma breve descrição do projecto?</u>		• <u>Se houvesse uma call da DGArtes, por exemplo, que critérios acha que se deviam valorizar?</u>	
• <u>Contou com algum tipo de apoio financeiro? Pode dar um exemplo?</u>		17. De que forma é que o COVID-19 está a ter repercussões nas Artes Comunitárias?	
• <u>Qual era o objetivo do projeto?</u>		• <u>Nota que tenham surgido outras possibilidades ou perspectivas?</u>	

Anexo 11 Fluxograma do preenchimento da base de dados



Anexo 12 Sistema de códigos usados na análise das entrevistas

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Citações emblemáticas• Biografia do Entrevistado<ul style="list-style-type: none">○ Participação em Projetos<ul style="list-style-type: none">■ Percurso■ Profissional■ Programação Cultural■ Criação Artística■ Consultadoria■ Performance■ Investigação■ Ensino○ Percurso Académico<ul style="list-style-type: none">■ Aprendizagem com “Mestre”■ Aprendizagem Informal■ Ensino Superior• Crença/filosofia pessoal• Auto-imagem• Licenciatura em MC• Terminologia de MC/PAC<ul style="list-style-type: none">○ Terminologia Associada○ Efeitos○ Mal-entendidos○ Filosofia subjacente○ Perigos○ História• Impacto social<ul style="list-style-type: none">○ Fomentar comunicação/relacionamento○ Avaliar impacto<ul style="list-style-type: none">■ Dificuldades■ Competência do facilitador■ Inovação■ Necessidades da Comunidade○ Mudar ideologias○ Perigos○ + Acesso a arte○ Qualidade da participação○ Juntar demografias○ Acção Política○ Dar voz○ Inclusão/exclusão | <ul style="list-style-type: none">• MC/PAC em Portugal<ul style="list-style-type: none">○ Futuro das práticas○ História○ Problemas específicos○ Características específicas○ Projeto relevante○ Key players• Projetos<ul style="list-style-type: none">○ Projeto relevante (estrangeiro)○ Metodologia○ Avaliação○ Objetivos○ Problemas○ Características○ Dificuldades• Política<ul style="list-style-type: none">○ Políticas Culturais○ Agentes políticos○ Democracia Cultural• Sociedade• Financiamento<ul style="list-style-type: none">○ Disponibilidade○ Efeitos○ Condições○ Características○ Origem• Facilitadores<ul style="list-style-type: none">○ Perfil• Comunidades<ul style="list-style-type: none">○ Reação○ Perfil• Observar/pensar projetos<ul style="list-style-type: none">○ Processo○ Filosofia○ Dificuldades○ Características do observador• COVID-19<ul style="list-style-type: none">○ Impacto nas comunidades○ Potenciais efeitos positivos○ Impacto a longo prazo○ Limitações impostas○ Adaptação |
|---|---|

Anexo 13 Secção do Diário de Bordo da sessão onde se definiu

jogo

lo agontar para alguém e
dizer "tu!"

a pessoa responde "eu?"

fazer na mão deles e levá-los
a dar uma volta pela sala

Dá-me um abraço, dá-me a mão
Olha em frente

Vamos passear

Que a amizade não é fruta sazonal
Esta é pra durar

a letra da canção “Nós e eles”

Transcrição:

Jogo →

apontar para alguém e dizer “tu!”

a pessoa responde “eu?”

pegar na mão e levar a dar uma volta pela sala

Dá-me um abraço, dá-me a mão,

olha em frente,

vamos passear

Que a amizade não é fruta sazonal

Esta é p’ra durar

Anexo 14 Planificação da sessão de 29 de abril de 2022 no
CRIF

29-04

refletir que
e para o
menino

Rever o que já se fez

↳ Música da amizade (?)

→ Makey Makey (?)

Gravar vozes a falar dos
postais.

Algumas caras também têm giro..

Fazer de conta que é uma entrevista
para a TV

→ Falar com Rita sobre ter projeto
no dia

6 que é um amigo para
t.:?

O que gostavas de dizer aos
teus amigos?

Qual é a tua coisa favorita

Vamos cantar uma coisa que
gostes!

Transcrição:

29_04

Rever o que já se fez

- ➔ Música da Amizade (?) ➔ explicar que é para os meninos
- ➔ MakeyMakey (???)

Gravar vozes a falar dos postais

Algumas caras também seria giro.

Fazer de conta que é uma entrevista para a TV

- ➔ Falar com Rita sobre ter projetor no dia

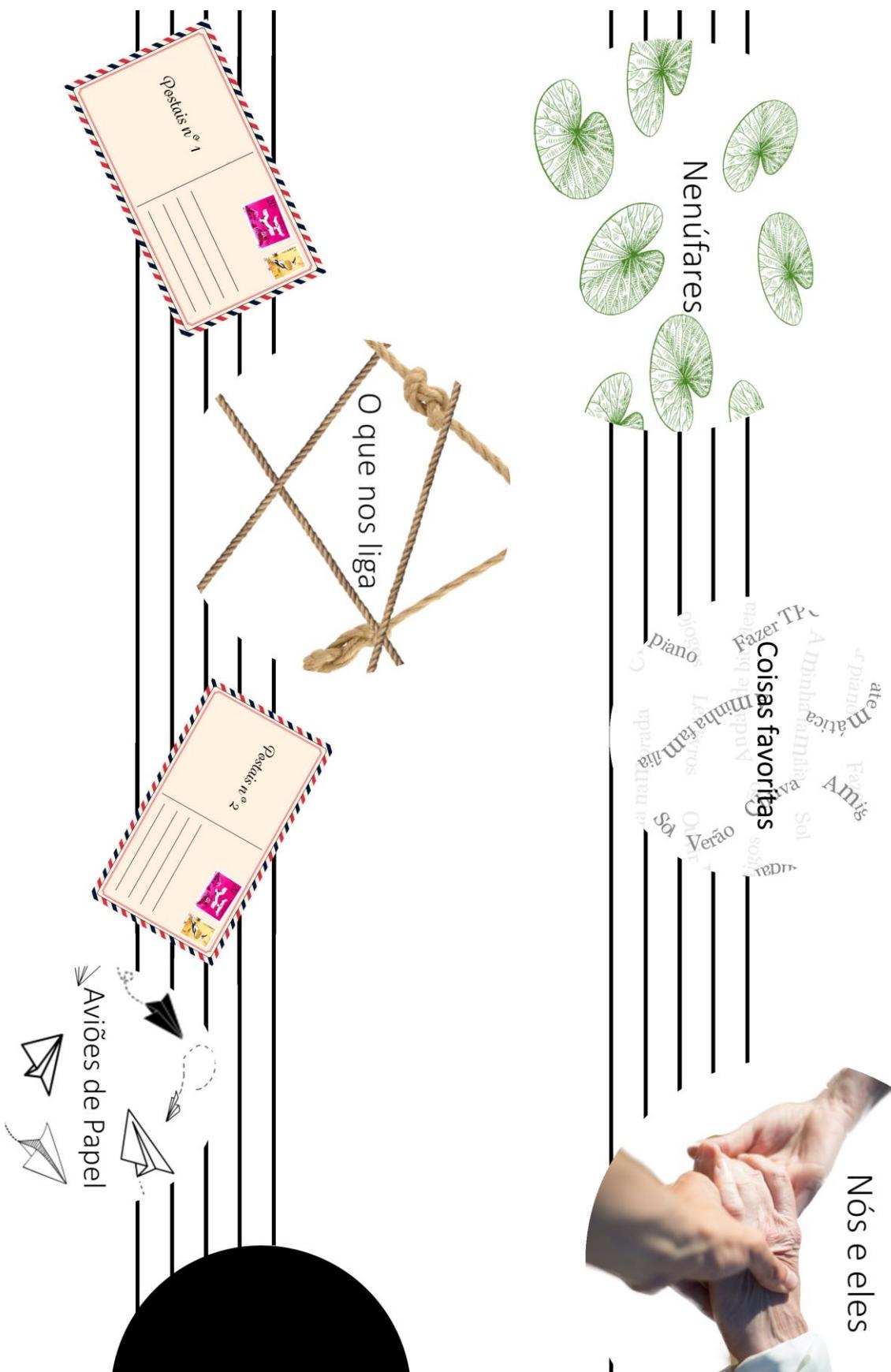
O que é um amigo para ti?

O que gostavas de dizer aos teus amigos?

Qual é a tua coisa favorita?

Vamos cantar uma coisa que gostes!

Anexo 15 Partitura do espetáculo Postais

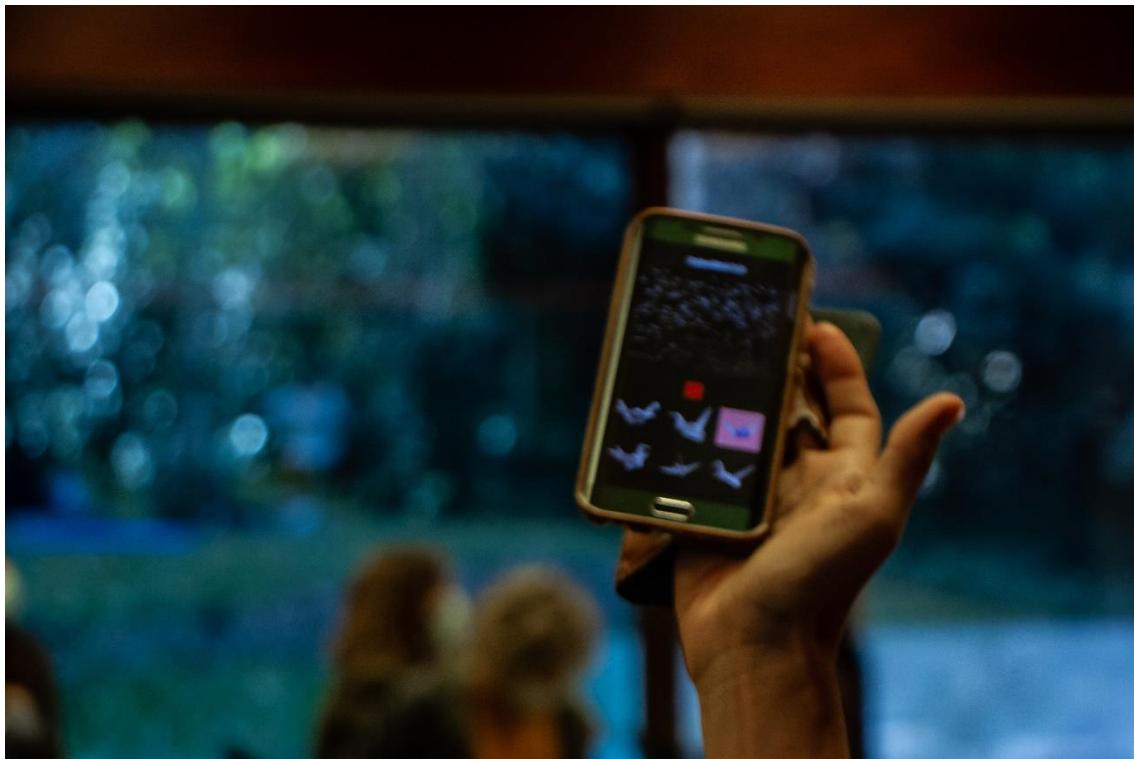


Anexo 16 Objetos criados durante a investigação

Simurgh, instrumento eletrónico baseado num microcontrolador Bela.io e na linguagem de programação PureData, que consiste numa máscara de pássaro onde a abertura do bico e o movimento das “sobrancelhas” têm um impacto em tempo real no timbre e tipo de som que produz. Um teclado de 12 teclas está escondido sob penas nas laterais da "cabeça", permitindo ao intérprete não só tocar notas sintetizadas cromáticas, mas também 4 diferentes conjuntos de 12 samples.



CyberBird 3.0, aplicação Android que responde ao movimento para criar paisagens sonoras com sons de pássaros selecionados. Acessível em musicateatral.com/cyberbird-3.0



CyberBoard, instrumento eletrónico baseado em Arduino e com integração com o Ableton Live que permite ao utilizador tocar acordes utilizando uma táboa de engomar e um ferro de engomar, através da interação com um sensor de distância.



Alfabetário, instrumento programado em Max-MSP que utiliza um teclado de computador para projetar letras individuais de palavras introduzidas, enquanto também lança sons de diferentes pessoas a pronunciar essas mesmas letras. A cadência da fala das amostras está sincronizada com instrumentos digitais que geram uma harmonia modal. O terceiro modo do instrumento cria um poema algorítmico com base nas palavras introduzidas até esse momento.



Camila, caixa de música interativa e automática que responde à presença de pessoas a uma certa distância medida por um sensor de ultrassons, tocando a sua melodia a diferentes velocidades de acordo com a proximidade do utilizador. Baseado numa placa Arduino.

