

Capítulo 1

Música e inclusão social

Contributos para a compreensão
do fenómeno das orquestras juvenis

João Teixeira Lopes, Graça Mota, Ana Luísa Veloso, Rute Teixeira

Clarificando o conceito de inclusão social

Quando falamos de inclusão social referimo-nos necessariamente, a um processo multidimensional. Por outras palavras: a inclusão (tal como a exclusão, conceito relacional por excelência) implica uma certa duração no tempo, uma cumulatividade de situações interligadas, uma exposição a padrões de socialização mais ou menos sistemáticos. Assim, podemos dizer que existe inclusão quando alguém possui os recursos económicos, mas também culturais, sociais, políticos e, não menos importante, simbólicos (Bourdieu, 1989), capazes de garantirem uma condição (lado objetivo) e um sentimento (lado subjetivo) de pertença a um todo, seja ele um grupo, uma classe, uma instituição, uma organização ou um país. Uma outra forma de abordarmos a questão consiste em pensarmos a inclusão dentro de um sistema de desigualdades, isto é, numa visão sistémica e relacional que interseta as desigualdades de classe social com outro tipo de desigualdades que são substantivamente tão importantes como as de génese étnica, de género, de orientação sexual. Estas desigualdades interagem entre si (Bihr e Pfefferkorn, 2008), interferindo umas nas outras consoante as configurações (conjuntos

coerentes de relações), os momentos históricos e os ciclos de vida dos percursos individuais.

Nas suas origens, o binómio inclusão/exclusão está associado a um certo relaxamento nas visões mais estruturais das desigualdades sociais e transporta alguma ambiguidade semântica, homogeneizando um *continuum* diversificado de situações. O termo começa a ser profusamente utilizado no âmbito do paradigma da “nova gestão pública”, para dar conta das disfunções nos resultados alcançados face aos objetivos pretendidos e perante um determinado dispêndio de recursos públicos. Esta visão administrativa esquece implícita ou explicitamente as razões mais profundas da condição de incluído/excluído, favorecendo a ideia de fragmentação e de individualização das relações sociais. Como se, de repente, o mundo se dividisse, simplesmente, em incluídos e excluídos, sem génese, processo, contexto ou incorporação.

Assim, no âmbito deste trabalho, encaramos a inclusão:

- i) Como processo (dinâmico) e não como um estado (fixista), como ponto numa trajetória e não enquanto classificação burocrática;
- ii) Como interseção de desigualdades diversas e de assimetrias díspares na produção/distribuição/apropriação de recursos;
- iii) Como *continuum* de situações e não enquanto designação homogénea;
- iv) Como condição que interliga uma posição objetiva nas condições de existência, mas também enquanto sentimento, perceção, representação de identidade;
- v) Como atributo reconhecível pelos outros (hétero imagem) mas igualmente como condição de produção de autonomia e de sentido de legitimidade do lugar no mundo (daí a crucial importância do poder simbólico);
- vi) Como conjunto de disposições (maneiras de sentir, agir, pensar e fazer) duráveis e estruturadas, mobilizadas em contextos plurais (a família, os amigos, a escola, a orquestra...), ativadas no corpo (posturas, linguagens não verbais...) e na consciência, ou, mais precisamente, no limbo entre ambas, nesse interstício onde brota o agir prático, comum e quotidiano;

vii) Como conjunto de recursos partilhável, transmissível, socializável, mediado por práticas e discursos pedagógicos, passível de multiplicação no decurso da interação.

Para se gerar inclusão importa, pois, “jogar em vários tabuleiros”, criar efeitos de contaminação e de arrastamento nas diferentes esferas da vida, produzindo filiação e integração social, ser e sentir-se “parte de”, “dentro de”, em plenitude, quer dizer, sem aprovação ou concessão de outrem.

Uma trajetória bem-sucedida de inclusão social poderá favorecer processos de mobilidade social se acarretar a incorporação de certas disposições e competências. Os casos de alguns estudantes das classes populares que, apesar das profecias deterministas que apenas encaram as origens sociais, esquecendo as orientações para a ação e a força dos projetos, embarcam em percursos “inesperados” ou “atípicos” de sucesso escolar e inserção profissional qualificada e qualificante, atestam essa possibilidade. Assim, são importantes, por exemplo, a capacidade de gerir horários, certos estímulos à autonomia e à auto-organização, o interesse pela vida escolar, conversas sobre as experiências de aprendizagem, o cuidado em propiciar um ambiente minimamente sereno, estímulos informais a que os filhos leiam a correspondência, escrevam bilhetes ou elaborem listas de tarefas, em suma, um reconhecimento no quadro familiar de uma certa legitimidade da escola que contrarie as propensões para a depreciação de si e a auto-eliminação (Lahire, 2004).

Mas também as organizações jogam aqui um papel crucial. Neste trabalho procura-se compreender se a *Orquestra Geração* (OG) poderá funcionar como um ambiente de aprendizagem plural (social, cultural e etnicamente), num quadro de interações favorável à sociabilidade, à colaboração, ao enriquecimento de códigos e repertórios linguísticos e à criação, em suma, de trajetões de mobilidade social.

Perspetivas críticas sobre música e inclusão social

Compreender a relação entre a música e a inclusão social representa o ponto fulcral deste estudo. Permitir-nos-á estabelecer linhas que

identifiquem aspetos das práticas em uso na OG, evidenciadoras da inclusão social dos seus participantes, seguidas, ou não, da sua participação como protagonistas de processos de mobilidade social.

Música para a inclusão ou o poder transformador da música são bandeiras há muito erguidas, mas nem sempre com a implicação social que atingiu nas últimas décadas. De um modo geral, prevaleceram as abordagens no domínio da psicologia da música, da psicologia social da música (Hargreaves & North, 1997) e, mais recentemente, da psicologia cultural da educação musical (Barrett, 2011).

DeNora (2000) teve um papel fundamental na interpretação da forma como a música marca o dia-a-dia dos indivíduos. Ao referir o contributo de Adorno, em primeiro lugar em termos do seu empenho no estudo de questões críticas fundamentais para as ciências humanas e, em segundo, no que se refere ao seu trabalho conceptual quanto ao suposto papel da música na formação de uma consciência social, DeNora critica a ‘grande abordagem’ de Adorno, considerando que reivindicar a possibilidade de extrair significado social da obra musical continua, em si, a ser muito problemático já que “não é tido em conta de um modo considerável como é que o génio do *Zeitgeist*¹ conseguiu originariamente entrar na garrafa da música ou, pelo contrário, como é que as propriedades organizadoras da música foram decantadas para a sociedade”² (DeNora, 2000: 3):

Nesta matéria, o trabalho de Adorno representa o desenvolvimento mais significativo no séc. XX acerca da ideia de que a música é uma “força” na vida social, um material para a construção da consciência e da estrutura social. Mas, na medida em que não nos equipa com algo que permita visionar estas questões tal como realmente acontecem, a obra de Adorno acaba também por ser frustrante; o seu trabalho não oferece nenhum quadro conceptual de referência a partir do qual se possa ver a música no ato de trabalhar a ausência de

¹ A palavra *Zeitgeist*, “o espírito do tempo”, é comumente usada na literatura na língua original.

² Neste livro, todas as traduções de obras não referenciadas em língua portuguesa, são da responsabilidade dos autores.

CRESCER A TOCAR NA ORQUESTRA GERAÇÃO

consciência, nenhuma consideração acerca da forma como a música entra em ação. Assim, a fraqueza do trabalho de Adorno reside na sua incapacidade de nos dar os meios através dos quais se possam avaliar as suas afirmações tentadoras. (idem, 2000: 2)

DeNora insiste que a questão do *processo*³ é fundamental para que se compreenda o modo como o social se inscreve no musical e vice-versa. Só assim pareceria possível compreender até que ponto as afinidades estruturais entre a música e as formações sociais são palpáveis e igualmente suscetíveis de mudança. E avança para uma segunda possibilidade de análise, que não considera antagonista de Adorno, mas simplesmente mais manejável e observável quanto a essa relação entre a música e a estrutura social. Por oposição à ‘grande abordagem’ propõe o que chama de ‘pequena tradição’ baseando-se, por exemplo, nos primeiros estudos de Simon Frith (1978, 1981) acerca do envolvimento íntimo dos jovens com a música. Nesta perspetiva,

as propriedades estruturantes da música são compreendidas em termos de uma atualização em e através de práticas musicais em uso e das formas como os próprios atores se referem à música vivida e às suas tentativas continuadas de produzir situações sociais em que se realizam como pessoas (DeNora, 2000: 5-6).

Esta visão ajuda-nos a pensar de modo mais próximo, no contexto desta investigação, acerca do que poderia ser uma possibilidade de análise da fruição da música erudita, enquanto repertório predominante no conjunto das obras tocadas pela OG, e o modo como pode influenciar e/ou modificar as preferências musicais dos jovens músicos que a estudam e interpretam.

Um outro aspeto, o da relação da música com os afetos e com a emoção, representa um contributo que passa pela abordagem crítica do poder semiótico da música, aquilo que DeNora (2000: 21) nomeou

³ Em *itálico* no texto de DeNora

POR DENTRO DA ORQUESTRA GERAÇÃO

como ‘a interação entre o ser humano e a música’. O argumento constituiu-se com base na crítica à premissa usada por vários autores, segundo a qual

... a força semiótica das obras musicais pode ser decodificada ou lida e que, através dessa decodificação, a análise semiótica pode especificar até que ponto certos exemplos musicais passarão a ‘operar’ na vida social de forma a, por exemplo, implicar, constringer ou permitir determinados tipos de conduta, juízos de valor, cenários sociais e certas condições emocionais. (idem, 2000: 21)

De acordo com esta premissa, a semiótica seria o meio de análise por excelência para a compreensão das relações entre a música e o social, baseando-se sempre no caminho mais curto entre a decodificação da obra musical e o seu impacto social. Pelo contrário, tentando contrariar alguma musicologia tradicional que considera imperativo o não abandono da análise centrada nas propriedades intrínsecas da música, em detrimento das questões relacionadas com a sua receção, DeNora propõe:

Uma conceção reflexiva da força da música como algo que se constitui por relação com a sua receção, não ignora de modo nenhum as propriedades da música; o que considera é a forma como aspetos particulares da música se tornam significativos em relação a recipientes particulares, em momentos particulares e em circunstâncias particulares [...] A análise musical, concebida tradicionalmente como um exercício que nos ‘fala’ acerca da ‘música propriamente dita’ é insuficiente como um meio de compreensão do afeto musical, para descrever a força semiótica da música na vida social. Para esta tarefa, necessitamos de novas formas de ouvir música, claramente interdisciplinares e que conjuguem as tarefas, até agora separadas, dos músicos académicos e dos cientistas sociais. (idem, 2000: 23)

Na verdade, este estudo conjuga essas duas áreas do saber, numa tentativa de cruzar olhares que configurem um modo mais elaborado de

entender uma relação a qual, se bem que sentida e empiricamente valorizada, tem carecido de tratamento sistemático.

A música em projetos sociais

Nas últimas décadas, os projetos sociais que se reclamam do poder transformador da música e de promover a mobilidade social através de atividades musicais, atingiu proporções muito significativas (Burnard et al, 2008; North e Hargreaves, 2009; Hallam & Macdonald, 2009; Hallam, 2010; Tunstall, 2012). Tais projetos têm vindo a atrair financiamento um pouco por todo o mundo, desde governos, organizações não-governamentais e companhias privadas, tendo por base objetivos diferentes e dirigidos a populações com características diversificadas.

Se olharmos para a relação entre música e inclusão social, trata-se, em sentido lato, de explicitar a oportunidade que cada indivíduo deve ter, e particularmente cada criança, de acesso a ambientes em que se processa a educação musical, independentemente dos seus meios económicos, classe social, etnia, religião, herança linguística e cultural ou sexo (Burnard et al, 2008). Mais, o conceito de aprendizagem não formal e a criação de comunidades de prática musical, de que adiante falaremos em maior detalhe, é cada vez mais abordado em termos de programas musicais que se desenvolvem fora do sistema formal de ensino, como atividade extracurricular e especificamente dirigidos a populações consideradas de risco. Apresenta-se em seguida uma breve síntese em que se identifica um conjunto de questões presentes no campo académico da relação entre música e inclusão social, no âmbito do ensino não-formal:

i) A música como prática social é encarada como um veículo para a promoção da cidadania e da inclusão social, do sentido de pertença e do desenvolvimento da identidade de grupo, podendo manter portas abertas para alguma dissidência e experimentação musicais (Dillon, 2006; Welch et al, 2009; Wright, 2014).

ii) Os projetos musicais que trabalham com populações em situação de exclusão relacionada com desvantagens sociais graves, podem

promover novas perspectivas de vida (O'Neill, 2006, 2012; Odena, 2010; Henley et al, 2014).

iii) Uma das referências típicas dos programas musicais que se processam fora do sistema educativo é a construção do conhecimento entendida numa perspetiva revolucionária e que tem lugar através de experiências partilhadas em que se quebram barreiras entre a chamada música erudita e as culturas musicais populares, (Green, 2006, 2008; Pino, 2009; Campbell, 2010).

No entanto, esta leitura mais ou menos linear e de aparente causa e efeito, tornou-se, recentemente, alvo de críticas, especialmente com o aparecimento de trabalho sistemático em áreas como 'música e conflito' ou 'música e justiça social' (Bergh, 2007; Bergh & Sloboda, 2010; O'Connell & Castelo Branco, 2010; Urbain, 2014; Benedict *et al*, 2015; Bates, 2016).

Essencialmente, coloca-se em causa a assunção como dado adquirido de que existe uma ligação direta entre o envolvimento com a música e a inclusão social que possibilite, efetivamente, a mobilidade cultural e social. Bergh & Sloboda, por exemplo, consideram que “em geral existe uma visão demasiado otimista daquilo que a música e a arte podem conseguir em situações de transformação de conflitos e que essa visão acaba por ter uma repercussão negativa sobre os resultados” (Bergh & Sloboda, 2010: 8).

Os mesmos autores chamam, de igual modo, a atenção para o facto de tais programas serem usados quase exclusivamente dentro do domínio psicossocial, geralmente acompanhados de pouca sustentação teórica, sintetizando que “a investigação académica que se foca na interseção da música/arte com a transformação de conflitos é bastante limitada” (*idem*: 4).

Outras dimensões identificadas pelos autores anteriormente citados foram particularmente importantes no desenvolvimento deste estudo.

Em primeiro lugar, o facto de a voz dos participantes nestas

orquestras raramente ser ouvida, bem como a implementação das decisões se processar quase sistematicamente de cima para baixo; estas dimensões mereceram, por isso especial atenção da nossa parte, como se poderá verificar, por exemplo, no capítulo 3 referente às opções metodológicas.

Em segundo lugar, a constatação de que as avaliações dos programas que se reclamam de incluir através da música tenderem a ser construídas na perspetiva da proclamação do seu sucesso e a menorizar o efeito real da música nas vidas dos jovens aprendizes⁴, levou a equipa de investigação a procurar manter um olhar crítico em todas as situações que envolveram juízos de valor face aos resultados, tantas vezes empolgantes e capazes de suscitar uma natural adesão afetiva e emocional.

O caso *El Sistema*

Um dos exemplos mais emblemáticos de práticas musicais que se reclama de promover a inclusão social através da música é o Sistema Nacional Venezuelano de Orquestras Juvenis e Infantis, conhecido como *El Sistema* (ES). Este programa foi iniciado em 1975 pelo maestro venezuelano José António Abreu, tendo subsequentemente atraído a atenção de vários países que iniciaram programas que adotam e, por vezes adaptam, os ideais do ES. Na maioria dos casos o programa é descrito em termos altamente celebratórios, salientando-se o seu estatuto de projeto social que assume papel de relevo em relação ao seu valor musical. Eric Booth, um dos seus apoiantes internacionais mais convictos, na sua primeira visita à Venezuela, escreveu: “eu tinha de sentir de que forma crescia o empolgamento nos bairros mais pobres em que cada ‘núcleo’ está implantado. Tinha que extrair a verdade por trás das declarações implausíveis” (Booth, 2008: 1). E continua, assumindo claramente o objetivo de inclusividade social do ES e descrevendo o programa como sendo cem por cento bem-sucedido nesse domínio, para além da sua impressionante qualidade musical.

⁴ A este propósito consultar o Estudo de Avaliação sobre a Orquestra Geração do Centro de Estudos Geográficos – IGOT (Universidade de Lisboa), 2012.

POR DENTRO DA ORQUESTRA GERAÇÃO

Isto é o que torna o El Sistema tão alucinante – não apenas um programa nacional eficaz que dá a volta às vidas de centenas de milhares de crianças em risco; também produz arte com A grande tão boa ou melhor do que é possível encontrar em sistemas ocidentais. O maestro de 27 anos de idade Gustavo Dudamel é o novo diretor da Filarmónica de Los Angeles, tendo atingido um estatuto internacional de estrela musical, muito longe do núcleo do seu bairro numa pequena cidade onde, em criança, tocava o segundo violino. (Booth, 2008: 2)

No entanto, recentemente, várias vozes críticas começaram a fazer-se ouvir no que diz respeito a todo um modo de funcionamento do ES, nomeadamente o seu posicionamento face ao sistema político e económico da Venezuela, a ênfase colocada no cânone musical ocidental e a sua visão proselitista no sentido de ‘espalhar a boa nova’ enquanto modelo a ser desejavelmente replicado em vários países (Borchert, 2012; Baker, 2014; Mota *et al*, 2016). Neste sentido, o livro de Geoffrey Baker *El Sistema: Orchestrating Venezuela’s youth* (2014) representou um dos trabalhos mais notáveis, ao desafiar de modo sistemático todas as assunções dadas como adquiridas sobre o programa, embora não negando que o ES representa uma ‘fonte de prazer’ e que algumas das forças ideológicas por ele identificadas poderão ser “problemáticas do ponto de vista ético mas mesmo assim perfeitamente compatíveis com o prazer” (Baker, 2014: 17). O seu trabalho de cariz etnográfico teve como objetivo pôr em causa a base retórica do ES, desvendar realidades pouco clarificadas e apreender as suas funções políticas e de marketing não deixando, no entanto, de afirmar:

O ceticismo, a crítica e o levantamento de questões pouco confortáveis não devem ser confundidos com o desejo de enfraquecer o El Sistema – muito pelo contrário. É a falta de escrutínio, crítica e debate público que colocam o programa em risco. (Baker, 2014: 21)

Dentro da mesma linha, a saída recente de um número especial da revista on-line *Action, Criticism & Theory for Music Education* (volume

CRESCER A TOCAR NA ORQUESTRA GERAÇÃO

15, número 1, de Janeiro 2016) teve por objetivo pôr em causa a toada geral de tipo essencialmente promocional e laudatório que está presente na maioria do que tem sido escrito sobre o ES e sistemas que nele se inspiram, apresentando um conjunto de artigos críticos, na sua maior parte, mas sem deixar de frisar que a crítica deve ser

... entendida de modo construtivo para: todos os que estão envolvidos com o desenvolvimento continuado do programa, no sentido de o melhorar e modificar; os que consideram a possibilidade de implementar programas que tenham em conta situações de pobreza e de desigualdade social; ou para educadores musicais que individualmente trabalham no sentido de promover práticas sociais mais justas. (Bates, 2016: 7)

Igualmente interessante é a posição atual de Jonathan Govias, que após ter sido um entusiasta defensor do programa e maestro convidado na Venezuela a dirigir orquestras em vários núcleos do ES, publicou na sua página uma reflexão incisiva sobre o que considera ser o estado atual do programa, questionando a sua sustentabilidade e sugerindo que o futuro do Sistema poderá estar fora da Venezuela: “Está agora nas mãos dos programas e investigadores em todo o mundo a possibilidade de ligar a prática musical em grupo com o benefício social quantificável” (Govias, 2015)⁵.

Não pretendendo rever todos estes argumentos em detalhe, o nosso estudo reconhece a importância de manter uma perspetiva crítica face ao quadro de referências que prevalece na OG, enquanto programa português inspirado no ES, trazendo à luz algumas das questões que importa discutir perante os dados que irão ser apresentados.

No mesmo sentido, considerámos a necessidade de aprofundar até que ponto a OG poderá ser considerada como uma comunidade de prática (neste caso musical), dentro dos parâmetros que para tal são hoje assumidos na literatura (Wenger-Trayner, 2015).

⁵ <https://jonathangovias.com/2015/11/08/what-next-for-sistema/> consultado em 28.04.2016

Aprendizagem musical em comunidades de prática

Investigações recentes em contextos não-formais e informais de aprendizagem, onde jovens músicos aprendem em ação através de práticas sociais como tocar em grupo, ir a concertos, ou aprender um instrumento de ouvido, têm vindo a destacar que estas práticas levam, muitas vezes, a que estes jovens assumam um compromisso tácito, não só com a música que tocam, como também com os seus colegas, membros de uma mesma comunidade ou grupo (DeNora, 2000; Folkestad, 2005, 2006; Pitts, 2007; Wright & Kanellopoulos, 2010). De facto, estas práticas parecem favorecer uma conceção de ação musical que se revela como “um meio de relação com os outros, como uma forma silenciosa de conhecer os outros” (Dillon, 2007: 165) o que, por sua vez, parece desencadear atitudes de participação ativa e um forte compromisso para com as atividades do grupo e os próprios membros do grupo. Além disso, e tal como sugere Dillon (2007), este compromisso profundo, este sentimento de participação responsável, fazem com que os jovens estudantes não desistam e acreditem que podem, de facto, fazer melhor, trabalhar mais e, como diria Brader (2011), criar as suas próprias “canções de resiliência”, no desenvolvimento de novos modos de estar no mundo (DeNora, 2000, 2003; Frith, 2003, Bowman, 2009).

As práticas musicais mencionadas no parágrafo anterior, estão ligadas a uma perspetiva cultural e social da aprendizagem em que os conceitos “comunidade de prática” e “participação” assumem um papel fundamental. Assim, no contexto que aqui se apresenta, o termo “comunidade de prática” serve para caracterizar “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem em conjunto, aprendendo a fazê-lo melhor através de uma interação regular” (Wenger-Trayner, 2015: 1). Por outro lado, segundo estes autores, esta definição permite, mas não assume, a intencionalidade. Tal significa que nem toda a comunidade pode ser considerada uma comunidade de prática, sendo necessária a presença de três características cruciais: o domínio, a comunidade e a prática. O domínio, enquanto identidade definida pela

partilha de um interesse comum. A comunidade como conjunto de atividades, discussões e relações que permitem uma aprendizagem conjunta. A prática que junta os praticantes em busca de um repertório de recursos que constitua, em suma, uma prática partilhada. “Só a combinação destes três elementos é que constitui uma comunidade de prática. E é através do desenvolvimento em paralelo destes três elementos que essa comunidade é cultivada” (Wenger-Trayner, 2015: 2).

Apesar da controvérsia gerada em torno do ES, os projetos que nele se inspiram, tal como a OG, parecem estar veiculados, na sua génese, a uma perspetiva conceptual que destaca a aprendizagem musical como uma prática social, que se desenvolve na relação com o outro, através dos modos particulares de participação que os indivíduos desenvolvem nas suas comunidades musicais e sempre dirigidas à construção e reconstrução de significados (Bowman, 2009). Neste contexto, é importante compreender que este processo de construção de significados não ocorre no vazio, mas sim numa teia de interações que cresce nas trajetórias pessoais e sociais que vão acontecendo no desenvolvimento de cada mundo musical particular. Assim sendo, a aprendizagem da música pode ser concebida como uma atividade que depende de processos individuais, sociais e culturais de negociação de significados, que se realiza através das diversas interações que são diariamente estabelecidas entre cada indivíduo, os eventos específicos que vivencia, e as pessoas com quem contacta.

Não parece algo absolutamente adquirido que a OG se enquadre na perspetiva que acabamos de descrever de comunidade de prática musical. Se é verdade que as três características apresentadas parecem estar presentes na sua génese e desenvolvimento (ver capítulo 2), resta compreender até que ponto se interligam e ganham coerência no âmbito de uma prática musical que parece ser pré-determinada hierarquicamente e nem sempre prever a intervenção ativa dos seus participantes.

Um aspeto que julgamos fundamental explorar, relaciona-se com a assunção de que, no âmbito de um ensino essencialmente baseado na música erudita, está implícita a ideia de exclusão, já que este assenta em

práticas sistêmicas que valorizam o talento e marginalizam, ou mesmo excluem, todos os que não atingem determinados níveis de excelência. Questionaremos se o simples acesso a tais práticas convencionais de ensino e aprendizagem da música será suficiente para gerar a inclusão e introduzir novas práticas musicais e culturais nos jovens músicos da OG.

Arte, democracia cultural e cidadania

Sabemos que as disposições criadas num determinado contexto de socialização (neste caso a OG) não são automática e generalizadamente transferidas para outros mundos da vida. Para que tal aconteça, as esferas de atividade social devem ativamente mobilizar os princípios que estão na base da incorporação (por exemplo, o gosto pela aprendizagem, o cultivar da autonomia e do sentido crítico, a adesão a critérios estéticos, o prazer pela escuta e prática, o relacionamento reflexivo com as instituições e organizações, etc.). Ora, como já foi referido, essa função de transporte não se faz sem mediações nem pode ser reduzida a um mecanismo de causa e efeito. A participação na OG é simultaneamente uma variável dependente e independente; encadear-se-á num feixe de relações sociais, de agentes e contextos de socialização, de organizações e instituições, ou fracassará no seu intuito (re)socializador. As alianças implícitas ou explícitas entre família, escola, meio social local e OG são cruciais.

A criação dessas disposições será favorecida num ambiente de democracia cultural (Lopes, 2007), em que os usos hierarquizados e hierarquizantes da cultura são rejeitados; em que o arbitrário cultural é suspenso em favor da negociação (Lopes, 2005), da mediação e do compromisso; em que a profissionalidade das organizações educativas estimula a multiplicação (e não o fechamento) de pontos de vista. Enfim, num contexto em que seja ultrapassada a tentação de usar a cultura, a arte e a aprendizagem estética como violência simbólica ou forma de infligir sofrimento, infelicidade e humilhação a outros sujeitos sociais.

Na verdade, a democracia cultural entronca num direito à cultura,

simultaneamente individual e coletivo, devedor de uma conceção de serviço público centrado na própria ideia de liberdade: só há democracia cultural na dignificação social, política e ontológica de todas as linguagens e formas de expressão cultural e na abertura de repertórios e de campos de possíveis, condição *sine qua non* para a expressão e escolha livres. Tal não significa abdicar de critérios de qualidade, mas tem como subjacente o questionamento do carácter universal desses critérios, bem como a explicitação da sua construção intersubjetiva, provisória e necessariamente conflitual.

Em suma, a democracia cultural aponta para uma incidência transversal: na criação de bens e obras culturais, na sua distribuição e receção. Uma conceção de democracia cultural assente apenas na familiarização, pela via da receção, com todos os códigos e modos de expressão (numa aceção ideal-típica), seria uma versão diminuída e ineficaz. José Madureira Pinto, num artigo tornado clássico (Pinto, 1994), afirma claramente intenções de democratização do campo da produção cultural:

Propiciar a segmentos populacionais vastos, sobretudo das camadas populares, o contacto com as formas culturais mais exigentes em termos dos instrumentos estético-cognitivos necessários à sua descodificação e fruição (alargamento de públicos), procurando, de forma tão sistemática quanto possível, que a recepção da obra se prolongue em aproximação empática ao ato criador (participação) e que esta última promova a prazo uma intervenção autónoma e auto-enriquecedora ao nível da criação (democratização da esfera da produção cultural). (Pinto, 1994: 773)

Assim sendo, através do ensino e da prática musical, a OG, pretende ser um foco catalisador e impulsionador da cidadania democrática e, consequentemente, do direito à igualdade no acesso à cultura.

Estas são dimensões basilares ao exercício dos direitos da cidadania democrática, isto é, lugares onde se entrecruzam as aspirações e as oportunidades, campos de possibilidades criativas, vislumbre de outros

horizontes sociais, que possibilitam aos seus protagonistas interpretações inesperadas do mundo.

A OG pretende afirmar os seus membros não enquanto sujeitos vulneráveis ou marginalizados, mas sim como um grupo que se distingue pela capacidade de exercitar a diferença, afirmando-se, dessa forma, como um processo de construção social de direitos e deveres e como instrumento de reconstrução de identidades e representações sociais:

Multidimensional, envolvendo quer dimensões materiais da existência, quer dimensões subjetivas; e relacional, em dois sentidos: chama a atenção para a importância das pertenças sociais e, ao mesmo tempo, para a relação entre as pessoas e as instituições, nas quais se inscrevem os recursos e as regras que conferem o acesso aos direitos. (Capucha, 2010: 26)

A arte enquanto forma de integração social e de conquista pela cidadania é um dos trilhos que se pretende alcançar com os projetos de educação artística. No entanto, não podemos dissolvê-la no palco mais amplo das relações sociais de pertença grupal, na medida em que estas adquirem um relevo significativo no acesso a um vasto leque de recursos sociais que permitem aos sujeitos “participar sucessiva e simultaneamente em vários grupos ou instituições” (Lahire, 2008: 14).

Assim sendo, quanto mais ampliada for a rede de conhecimentos e de relações sociais, maior é a quantidade de recursos que as crianças e jovens deste projeto usufruem a seu favor, enquanto mecanismos que incentivam a busca de aptidões e competências, até então perdidas ou adormecidas numa realidade imaginária, na qual o exercício da cidadania não deverá ser ilusório.

O capital social, aqui referido como um instrumento de capacitação dos atores envolvidos na OG, pode funcionar, também, como uma fonte de mediação social, sendo útil, sobretudo, aos encarregados de educação, na medida em que são estabelecidas dinâmicas de entreaajuda entre as famílias e a instituição escolar, o que poderá influenciar positivamente o desempenho destes atores, não só na escola, como também

CRESCER A TOCAR NA ORQUESTRA GERAÇÃO

na interação com outros sujeitos e instituições da comunidade envolvente.

Estamos perante uma possibilidade de inversão de ciclos e trajetórias de vida, ligados à pobreza, ao insucesso escolar e à marginalidade, nos quais poderão vir a ser introduzidos novos horizontes, novas concepções de vida, e, conseqüentemente, o usufruto do exercício dos direitos de cidadania enquanto pilar de um Estado Democrático.

Finalmente, uma vez que neste projeto artístico os atores envolvidos são provenientes de diversas etnias, é fundamental focar a importância da Educação Intercultural, através da qual se edificam compromissos cruzados, quer dos profissionais, quer das instâncias públicas envolvidas, potenciando a emergência da pluralidade dentro de comunidades onde a diversidade cultural é uma realidade.

Ao situarmos a educação musical, e sobretudo a sua prática consequente, nesta abordagem do conceito de inclusão social, comunidade de prática, arte, democracia cultural e cidadania, teremos em mente todo um conjunto de olhares que permitam encontrar pontos de confluência a partir dos quais a nossa investigação procurou interpretar o projeto da OG.

Referências

- BAKER, Geoffrey (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford: Oxford University Press.
- BARRETT, Margaret (2011). *The cultural psychology of music education*: Oxford: Oxford University Press.
- BATES, Vincent (2016). Foreword: How can music educators address poverty and inequality? *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(1), 1–9. act.maydaygroup.org/articles/Bates15_1.pdf
- BENEDICT, Cathy, SCHMIDT, Patrick, SPRUCE, Gary e WOODFORD, Paul (Eds.) (2015). *The oxford handbook of social justice in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- BERGH, Arild (2007). I'd like to teach the world to sing: Music and conflict transformation. *Musicae Scientiae*, (Special issue 2007), 141-157.
- BERGH, Arild & SLOBODA, John (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and Arts in Action*, 2(2), 2-18.
- BIHR, Alain e PFEFFERKORN, Roland (2008). *Le système des inégalités*. Paris: La Découverte.
- BOOTH, Eric. (2009). *Thoughts on seeing El Sistema*. http://www.americanorchestras.org/images/stories/1ld_pdf/elsistema_Booth.pdf
- BORCHERT, Gustavo (2012). El Sistema: a subjectivity of time discipline. In Emília Araújo & Eduardo Duque (Eds.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 59-79). Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOWMAN, Wayne. (2009). No one true way: Music education without redemptive truth. In T. Regelski & J. T. Gates (Eds.), *Music education for changing times* (pp. 3–15). New York: Springer.
- BRADER, Andy (2011). *Songs of resilience*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- BURNARD, Pamela, DILLON, Steve, RUSINEK, Gabriel & SAETHER, Eva (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teacher's perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- CAMPBELL, Patricia & BANNERMAN, Julie (2010). Anatomy of Mused 452: A course called 'Ethnomusicology in the Schools'. *Musik Pedagogik* (pp. 35-41). Berlin: FDR.
- CAPUCHA, Luís (2010). Inovação e justiça social: Políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 63, 25-50.
- DENORA, Tia (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DILLON, Steve (2006). Assessing the positive influence of music activities in community development programs. *Music Education Research*, 8(2), 267-280.
- DILLON, Steve (2007). *Music, meaning and transformation: Meaningful music making for Life*. Newcastle, U.K: Cambridge Scholars Publishing.
- FOLKESTAD, Göran (2005). The local and the global in musical learning: Considering the interaction between formal and informal settings. In P. Campbell (Ed.), *Cultural diversity in music education* (pp. 23-27). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- FOLKESTAD, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- FRITH, Simon (1978). *The sociology of rock*. Londres: Constable.
- FRITH, Simon (1981). *Sound effects: Youth, leisure and the politics of rock'n'roll*. Nova iorque: Pantheon.
- FRITH, Simon (2003). Music and everyday life. *Critical Quarterly*, 44(1), 35–48.
- GREEN, Lucy (2006). Popular music in and for itself for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- GREEN, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London: Ashgate.
- HALLAM, Susan & MacDonald, Raymond (2009). The effects of music in community and educational settings. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 471-480). Oxford: Oxford University Press.
- HALLAM, Susan (2010). The power of music: Its impact of the intellectual, personal and social development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

CRESCER A TOCAR NA ORQUESTRA GERAÇÃO

- HARGREAVES, David & NORTH, Adrian (1997). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- HENLEY, Jennie, COHEN, Mary, & MOTA, Graça (2014). Musical development and positive identity change within criminal justice settings. In G. C. Beyens, M. A. Ramos, E. Zipane & T. Ophuysen (Eds.), *Rethinking education: Empowering individuals with the appropriate educational tools, skills and competencies, for their active cultural, political and economic participation in society in europe and beyond* (pp. 120-149). Brussels: Access to Culture Platform.
- LAHIRE, Bernard (2004). *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- LAHIRE, Bernard (2008). Indivíduo e misturas de gêneros: Dissonâncias culturais e distinção de si. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 56, 11-36.
- LOPES, João Teixeira (2005). Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica – Os novos manuais de civildade no campo cultural. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 43-51.
- LOPES, João Teixeira (2007). *Da democratização à democracia cultural*. Porto: Profedições.
- MOTA, Graça, BAKER, Geoff, ILARI, Beatriz, O'NEILL, Susan and SENYSHYN, Yaroslav (2016). Social inclusion and non-formal music learning—in the shadow of Venezuela's El Sistema. In S. O'Neill (Series Ed.) and R. Wright, B. A. Younker, & C. Beynon (Vol. Eds.), *Research to practice: Vol. 7. 21st century music education: Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts* (pp. 38-54). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- NORTH, Adrian & HARGREAVES, David (2009). *The power of music. Psychological Reports*, 87, 218-222.
- ODENA, Oscar (2010). Practitioners' views on cross-community music education projects in Northern Ireland: Alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, 36(1), 83-105.
- O'CONNELL, John Morgan & CASTELO BRANCO, Salwa El-Shawan (Eds.) (2010). *Music and conflict*. Illinois: University of Illinois Press.
- O'NEILL, Susan (2006). Positive youth musical engagement. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 461-474). Oxford, UK: Oxford University Press.
- O'NEILL, Susan (2012). Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education*, Vol. 1 (pp. 163-186). Oxford, US: Oxford University Press.
- PINO, Nathan (2009). Music as Evil: Deviance and metaculture in classical music. *Music and Arts in Action*, 2(1), 37-55.
- PINTO, José Madureira. (1994). Uma reflexão sobre políticas culturais. In *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 767-791). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- PITTS, Stephanie (2007). Music beyond school: Learning through participation. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 759-776). Netherlands: Springer.
- TUNSTALL, Tricia (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. Nova Iorque: W. W. Norton.
- URBAIN, Olivier (Ed.) (2014). *Music and conflict transformation: harmonies and dissonances in geopolitics*. Londres: I.B. Tauris in association with the Toda Institute Book Series on Global Peace and Policy Research.
- WELCH, Graham, PAPAGEORGI, Ioulia, VRAKA, Maria, HIMONIDES, Evangelos & SAUNDERS, Jo (2009). *The chorister outreach programme: A research evaluation 2008-2009*. London: Institute of Education.
- WENGER-TRAYNER, Etienne & Beverly (2015). *Communities of practice. A brief introduction*. Consultado em 27 de Abril de 2016 em <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>.
- WRIGHT, Ruth, & KANELLOPOULOS, Panagiotis (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(01), 71-87.
- WRIGHT, Ruth (2014). The fourth sociology and music education: Towards a sociology of Integration. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 12-39.