

A Relevância dos Contextos Educativos Para a Promoção de Motivação e Participação no Ensino Vocacional de Música

João Costa¹, Teresa Medina²

Resumo — A investigação que serve de base a este artigo foi realizada numa escola do ensino vocacional de música e tinha como objetivo a recolha de informações relevantes que permitissem compreender algumas das razões que levam os alunos a implicarem-se na sua aprendizagem e a participarem de forma ativa e voluntária nas atividades escolares. Os aspetos abordados estão associados à promoção de contextos informais de aprendizagem, à relação professor/aluno e dos alunos com os seus pares e outros elementos da comunidade educativa, ao tipo de metodologias de trabalho e atividades preferidas e à importância da realização académica. Para cumprir estes objetivos, foi necessário fazer uma abordagem às especificidades do ensino vocacional de música, nomeadamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Os dados obtidos apontam para a necessidade de orientar as políticas educativas no sentido da criação de contextos educativos baseados em experiências e vivências significativas do ponto de vista individual e relacional, nomeadamente através de um novo paradigma educacional que valorize a comunicação (em detrimento da informação) em comunidades de aprendizagem e com metodologias de projeto que impliquem e exijam uma participação ativa dos alunos, contribuindo para a criação de sentidos para as aprendizagens realizadas.

Palavras-chave — Ensino vocacional de música; contextos educativos não formais e informais; motivação; comunidades de aprendizagem; metodologias de projeto; experiências significativas.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, na última década, o ensino vocacional de música tem vindo a sofrer contínuas transformações, implementadas de uma forma que se poderá considerar precipitada. O

¹ João Costa concluiu o mestrado em Ciências da Educação, domínio de Educação e Lazer, no ano letivo de 2009/2010, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). A sua formação de base é Bacharel em Violoncelo pela Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto (ESMAE-IPP) e encontra-se atualmente a exercer cargos de direção pedagógica e artística e de professor, na Escola de Música de Perosinho, Vila Nova de Gaia. joao.costa@tunaperosinho.net

² Teresa Medina é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e membro integrado do CIIE. tmedina@fpce.up.pt

primeiro conservatório público foi criado há mais de cento e cinquenta anos e o estado português reconheceu, há quase trinta anos, a necessidade de apoiar a criação de escolas de música privadas (Decreto-Lei n.º 310/83) por falta de resposta do ensino público às crescentes solicitações de crianças e jovens. No entanto, nunca foi feita uma avaliação séria da rede de ensino vocacional de música, que conta com mais de cem escolas em todo o país. O Ministério da Educação (ME) nunca se preocupou em promover um amplo debate junto da maioria dos agentes educativos nesta área, orientando a sua ação legislativa sem qualquer sustentação em estudos credíveis. A este respeito, importa referir o Relatório Final do *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes, D. et al, 2007), o qual veio servir de fundamentação a algumas das medidas implementadas pela *Reforma do Ensino Artístico* a partir de 2008; no entanto, no que diz respeito ao ensino vocacional de música, o relatório centrou-se essencialmente nas escolas públicas, deixando de fora mais de 90% da rede.

Para além dos responsáveis políticos, também os atores no terreno, escolas e professores, não têm sido capazes de refletir, reformar e dar visibilidade às boas práticas existentes, nomeadamente em áreas onde se constituem como fatores de desenvolvimento pessoal, social e artístico. Um dos maiores contributos deste tipo de ensino tem sido o desenvolvimento de dimensões sensoriais, motoras e sociais, que não podem ser medidas nem apresentar resultados imediatos, mas que contribuem de forma decisiva para uma formação holística dos seus alunos; ora, se não existir uma reflexão e comunicação adequadas sobre esta realidade, e se a avaliação for apenas estatística, esta dimensão não tem valor para os decisores políticos. A ausência de uma reflexão orientada e estruturada leva também a que muitas das práticas de ensino de música se mantenham baseadas em metodologias cristalizadas desde há décadas, tendo como seus atores, na sua maioria, músicos com pouca preparação pedagógica e com pouca prática de autorreflexão; Regelski (2009) afirma que muitos dos que lecionam na área da música se veem como instrumentistas ou compositores, sendo o ensino uma “ocupação” necessária para garantir a subsistência.

Os pontos de partida para a investigação desenvolvida, e descrita neste artigo, foram as reflexões acerca da prática profissional do investigador, numa escola do ensino vocacional de música, as quais indicavam que determinadas atividades artísticas não formais, e outros tipos de atividades informais, tinham resultados extremamente positivos, não apenas na melhoria das condições de bem-estar dos alunos e no ambiente relacional geral entre todos os elementos da comunidade educativa, mas também na melhoria dos seus resultados académicos. Mesmo sendo uma escola de frequência não obrigatória e que funciona, essencialmente, em períodos pós-letivos e fins de semana, verificam-se níveis de participação muito elevados e taxas de abandono muito reduzidas. *A escola de música, para além de um local de formação musical, é também um espaço de aprendizagens muito diversas, adquiridas através de experiências relacionais e artísticas.*

No que diz respeito aos objetivos da investigação, ficou desde logo claro que não se pretendia a avaliação da escola de música em causa mas apenas dar voz aos alunos que se caracterizam por ter uma participação voluntária e muito ativa nas atividades, formais e não

formais, da escola. A investigação propôs uma *reflexão acerca dos aspetos que podem contribuir para uma maior motivação e participação dos alunos de música*.

O ENSINO DE MÚSICA

Desde há algumas décadas, a aprendizagem musical passou a ser uma forma de valorização pessoal que desenvolve sentidos ou competências muitas vezes esquecidos ou subvalorizados na educação genérica. Apesar da mudança de paradigma, não se verificaram alterações significativas na forma como se realiza o processo de ensino de música: este é baseado em aulas individuais, numa relação professor/aluno em que cada um toma a posição de mestre e discípulo. De acordo com Ryan (2004: 42), citando Kennell (1992), Persson (1994) e Jørgensen (2000), a abordagem pedagógica da maior parte dos professores de instrumento é igual à que receberam dos seus professores, existindo pouco investimento na formação pedagógica destes profissionais e dificuldade em assumir outras possibilidades ou métodos de ensino mais adequados ao tempo atual.

Especificidades do ensino de música

Uma das grandes vantagens e méritos do ensino de música é a sua ligação à “vida real”. *É essencialmente prático e experiencial* e baseado na criação de situações de performance que podem ser avaliadas por outras pessoas, sendo as próprias experiências objeto de aprendizagem por si só. Os alunos são sujeitos a situações de tensão (emocional ou de confronto entre grau de habilidade e desafio), adaptando-se constantemente aos vários desafios que se apresentam; esta *adaptação* constitui uma aprendizagem muito significativa e adequada às necessidades da educação atual. Outro aspeto relevante é a prática permanente de trabalho em grupo – *o produto só resulta se existir uma interdependência e colaboração no trabalho e na forma como os alunos se organizam*, autonomamente ou orientados por professores.

O Processo ensino/aprendizagem

Na tradição do ensino musical, desde o séc. XVIII existe uma forma de ensino tutorial, baseada na relação mestre/discípulo e, até meados do séc. XX, o ensino do instrumento estava orientado para a dimensão motora, recorrendo à repetição e à imitação. No entanto, vários autores referem como muito importante a *prática informal* e Gordon (2000) afirma que *as crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos*. Ou seja, o papel do ambiente onde estão imersas as crianças tem uma importância fundamental na forma como estas se desenvolvem e Bruner, citado por

Marques (1998: 1), atribui um papel central “... à cultura, à linguagem e às *técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação*, levando-o a afirmar que *o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante*”. Bruner definiu três etapas ou níveis de cognição: *Enativo*, *Icónico* e *Simbólico*. Especialmente relevante para esta área é o *Enativo*, nível de cognição em que as crianças aprendem e tomam conhecimento com o que as rodeia pelo *uso dos sentidos e pela experimentação prática*: a criança age (de forma livre ou condicionada) até conseguir desenvolver automatismos. A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num contexto estimulante. O processo de aprendizagem musical não é muito distinto da aprendizagem de qualquer outro tipo de linguagem. Edwin Gordon (2008: 47) definiu vários estados pelos quais as crianças passam na sua aprendizagem musical:

Aculturação – exposição à cultura musical e absorção das sonoridades;

Imitação – dos sons em redor;

Assimilação – articulação e coordenação dos movimentos com o canto e a respiração.

Pode fazer-se música sem saber ler ou escrever: numa primeira etapa *a aprendizagem da música deve ser feita de forma sensorial e não cognitiva*. No que diz respeito ao nosso sistema de ensino, é interessante referir que é uma das áreas que mais é trabalhada no ensino pré-escolar e que, com a entrada no 1º ciclo, passa a ser completamente desvalorizada.

Na aprendizagem de um instrumento musical existem especificidades que devem ser salientadas: o processo de aprendizagem de um instrumento musical é único e, talvez, dos mais complexos que se exige a um ser humano pelo facto de implicar um envolvimento multissistémico: psicomotor, cognitivo e emocional. Esta complexidade aumenta por implicar uma *prática muito regular*, pelo facto de as competências serem mostradas em público, aumentando os níveis de ansiedade, e por serem apresentadas num contínuo temporal, impossibilitando que, após o erro, se possa voltar atrás e corrigir o que se fez mal.

O papel do professor de música

Tradicionalmente, a aprendizagem musical é um conhecimento prático que acontece através de processos de imitação, demonstração e aplicação e, de acordo com a tradição, o professor define os objetivos e a forma como estes devem ser alcançados. Em grande parte dos casos os professores de música não têm preparação específica para a função docente e, por vezes, esta atividade é assumida como “um mal necessário” por impossibilidade de fazer aquilo para que orientaram a sua formação ou para o que realmente gostariam de fazer. Esta forma de pensar leva a dois problemas: por um lado, uma desmotivação do professor porque não faz o que gosta e, por outro, uma falta de investimento na sua formação enquanto professor e na orientação que faz da aprendizagem do aluno. No ensino de música há a teoria de que só o

trabalho motor leva a resultados, esquecendo que há fatores, a começar pela motivação dos alunos, que poderão levar a resultados mais rápidos e mais significativos para estes.

OS AMBIENTES ESCOLARES E OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PROMOTORES DE MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ENSINO DA MÚSICA

São inúmeros os autores, dentro e fora da área da música, que salientam como muito importante o papel do “ambiente escolar” para o sucesso da Escola na sua ação. Citados por Cope (2002: 103), Brown, Collins e Duguid sugerem que “parte da razão para as dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças deve-se ao facto de *o contexto em que as atividades de aprendizagem têm lugar ser visto como não sendo nem autêntico nem relevante*”. Os mesmos autores salientam ainda que “*porque o papel do contexto na aprendizagem não é algo que possam influenciar facilmente, as escolas tendem a focar-se nos aspetos pedagógicos em vez dos aspetos contextuais*” e que “a música é, talvez, uma das poucas áreas onde se tem feito tentativas de tornar propício o contexto através de, por exemplo, concertos e outras oportunidades de performance”. Estes autores realçam ainda que a aprendizagem autónoma é muito reduzida no âmbito da música clássica mas que “a aprendizagem informal não é invulgar na música tradicional, popular e jazz” e que “para alguns tipos de música, pelo menos, a existência de apoio por parte de um professor é, muitas vezes, vista como uma enorme barreira ao aumento da participação, e *pode não ser tão central como o apoio dos contextos sociais em que a aprendizagem tem lugar*”. Heath (2001) utiliza a expressão “terceiro ambiente” para classificar as experiências realizadas longe do contexto familiar e do escolar como, por exemplo, as bandas de garagem, a rua ou outros espaços informais. No entanto, o mesmo autor refere que também é possível que *este ambiente seja criado em casa ou num qualquer espaço da escola*. Um dos problemas de utilizar este tipo de método ou recurso de aprendizagem dos alunos é que, *quando os professores os impõem, estes podem deixar de ter os méritos que os caracterizavam* e, por essa razão, os professores devem manter um equilíbrio na forma como tentam intervir nesses contextos. O “ambiente” é um dos fatores imprescindíveis para que a missão da escola se cumpra; Merrill (2002) afirma que “um número cada vez maior de teorias da educação salientam a importância de um *ambiente de aprendizagem rico baseado em tarefas da “vida real” como força motriz para a aprendizagem*. Um dos problemas dos sistemas de ensino é a desvalorização de aspetos como os ambientes escolares em detrimento dos aspetos que podem ser medidos, tais como resultados escolares, taxas de retenção, faltas dos alunos, etc. Como consequência, há a tendência para valorizar o que pode ser medido, esquecendo dimensões não tangíveis que podem ser realmente importantes para os alunos.

No que ao ensino da música diz respeito Temmerman (2000: 53) defende que “os elementos essenciais para desenvolver um programa musical de qualidade para crianças parecem ser a promoção da *realização, satisfação e prazer* na música, através da *participação ativa numa variedade de experiências musicais estimulantes e desafiadoras* baseadas na

utilização de um repertório diversificado”. Os programas escolares não devem limitar-se a “ensinar” música de uma forma teórica “os humanos aprendem para poder participar [...] a música deve ser ensinada para permitir a participação e compromisso para toda a vida” (Mantie & Tucker, 2008: 218). Por vezes, no ensino da música, há alguma tendência a ensinar apenas as convenções teóricas (escalas, arpejos, estudos, etc.) não dando a devida importância à criação de contextos para aplicação e experimentação livre de constrangimentos.

INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA

O ensino de música enfrenta um momento de grandes convulsões, resultantes não apenas de medidas políticas que operam alterações drásticas ao seu modo de funcionamento, mas também de um desfasamento entre as práticas de ensino e as novas formas de aprendizagem dos seus alunos. A aprendizagem de um instrumento musical implica condições de prática e treino intensivo que são cada vez mais difíceis de solicitar às crianças e jovens, pelo facto de exigir metodologias baseadas em mecanismos e exercícios repetitivos em que grande parte do estudo é individual e, por isso, muito solitário, exigindo competências como disciplina, autonomia, resistência à frustração e adiamento da recompensa. Para além destes aspetos, o seguimento de um programa motor exige uma grande concentração/focalização na tarefa o que implica uma regularidade de estudo diária em que os resultados demoram muito tempo a fazer-se sentir; os alunos têm de se adaptar também às preferências musicais dos professores ou a exigências de programas nacionais.

Em “O Código do Talento”, Daniel Coyle (2009), após estudar o que apelida de “viveiros de talento”, identifica quais os fatores que fazem com que os jovens atinjam o seu potencial máximo nas suas áreas de trabalho técnico. Segundo o autor, o sucesso no desporto e na arte, e principalmente no estudo de um instrumento, está associado a três aspetos: *Treino Intensivo*, *Ignição* e *Mestria de Treino*, ou seja, os fatores do sucesso educativo nas áreas que implicam algum tipo de destreza motora dependem:

- 1) Dos *alunos* – do tempo que disponibilizam e da qualidade do estudo;
- 2) Do *contexto* – das situações (planeadas ou não) que levam à Ignição e, por essa razão, a um aumento exponencial na energia e focalização que esse aluno utiliza no seu estudo;
- 3) Do *professor* – da qualidade da orientação dada pelo professor e das estratégias que emprega para conseguir dos alunos o seu máximo potencial.

A investigação desenvolvida centrou-se nestes três aspetos, com principal relevância nas situações do contexto que potenciam a Ignição, ou seja, a motivação para aprender.

Percurso metodológico

Em vez de abordar as temáticas mais usuais, como o abandono escolar, a violência nas escolas ou a falta de rendimento escolar, o trabalho de investigação desenvolvido pretendia identificar alguns dos aspetos que, segundo os alunos, representantes de um grupo com características particulares, e no contexto de uma escola do ensino vocacional de música, *promovem maior motivação e participação*. A investigação não tinha como objetivo chegar a conclusões ou verdades universais que pudessem ser transpostas para outras realidades, existindo a consciência que o contexto em estudo é específico de um só lugar, de um só tempo e de um grupo de atores único.

Optou-se pela utilização dos *Grupos de Discussão Focalizada (GDF)* para a recolha de dados empíricos e, como o objetivo era a perceção dos alunos em relação aos aspetos acima descritos, foram criados dois grupos com faixas etárias diferentes: o primeiro, com crianças entre os oito e os dez anos de idade, no início da sua formação musical, e o segundo, com jovens de idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, a aproximar-se do final da sua formação musical formal. Estes alunos frequentam escolas do ensino genérico, sendo a sua formação musical feita na escola de música, em horários pós-letivos ou fins de semana.

Nas sessões realizadas procurou-se aferir opiniões em relação a alguns aspetos específicos, deixando ainda espaço para o surgimento de outros aspetos relevantes do ponto de vista dos alunos. A *importância dos contextos educativos centrados em experiências informais* foi a principal questão em análise. Outros aspetos abordados foram a relação com os professores, o tipo de atividades que mais os motivam, a sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa, o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade e outros aspetos considerados relevantes do seu ponto de vista.

Um aspeto muito importante neste processo, que não pode ser ignorado, é a posição do investigador. Para além desta função, este era também o responsável pelo projeto educativo da escola e esteve presente na conceção e implementação da maior parte das atividades referidas pelos alunos como tendo sido muito significativas e relevantes. A consciência desta dupla função foi fundamental em todo o percurso da investigação, designadamente na fase de recolha de dados e na sua análise. Considera-se que, para além das vantagens óbvias para a prática profissional do investigador, foi positivo o facto de não ter sido necessário esbater barreiras entre o investigador e os participantes, tendo sido clara a forma descontraída das interações; o conhecimento profundo das atividades e de todos os aspetos a ela associados por parte do investigador permitiu, também, uma melhor compreensão e aprofundamento de várias questões abordadas pelos alunos.

Caracterização do contexto escolar

A escola de música situa-se em Perosinho, uma das mais pequenas e menos populosas freguesias de Vila Nova de Gaia, um concelho situado junto ao Porto, a segunda cidade do país. O Projeto Educativo da escola, a partir de certa altura, teve como estratégia de crescimento e desenvolvimento a promoção de atividades informais de lazer e convívio, não apenas para os seus alunos, mas para os encarregados de educação, professores e outros frequentadores da coletividade. É um ambiente que muitos classificam de acolhedor e familiar. De entre as atividades não formais ou informais mais relevantes destacam-se workshops de vários géneros (jazz, expressão plástica e dramática, culinária, etc.), visitas lúdicas (*Sealife, Kidzânia, Óbidos – Vila Natal*) e acampamentos.

Questões a abordar

De acordo com Gordon (2000), um dos autores que se dedica às teorias da aprendizagem musical, *as competências musicais adquiridas são-no por processos muito centrados em experiências e contextos informais* que são (ou devem ser) proporcionadas pelos pais e pelo ambiente cultural em redor. Não se pretendendo desvalorizar a imprescindível função formativa (técnica, musical e artística) que as escolas de música têm vindo a realizar, esta visão pressupõe que, para que a formação musical holística seja eficaz, a criança possa participar em experiências diversas neste âmbito, seja através da frequência de concertos ou recitais de música, ou da experimentação de outras práticas musicais que desenvolvam, para além do seu leque de escolhas em termos musicais, competências técnicas e musicais pela aplicação dos seus conhecimentos a linguagens musicais diferentes. Questiona-se, por isso, a possibilidade de ter nas escolas de música projetos que impliquem os alunos nas suas aprendizagens através de contextos diversificados. As questões colocadas foram: a) *Quais são os contextos educativos que promovem a motivação e, conseqüentemente, a participação e implicação dos alunos?* e b) *Serão os contextos educativos informais mais relevantes para a criação de motivação?*

Principais conclusões do estudo

No seguimento da investigação não se verificaram grandes surpresas nos testemunhos dos alunos no que diz respeito às causas que promovem motivação e implicação e que foram abordadas na primeira parte deste artigo. Segundo autores como Wong, Yeung & Chow (2003) e Brown, Collins e Duguid citados por Cope (2002), alguns dos aspetos tidos como relevantes para a definição de escolas com ambientes escolares positivos, que promovem a aprendizagem de *competências, conhecimento e valores*, são, entre outros, os programas exigentes, o ambiente seguro e sem conflitos, a criação de oportunidades (atividades,

projetos, trabalhos) para os alunos se envolverem e obterem maiores responsabilidades, a utilização de estratégias de ensino variadas, a manutenção de elevados padrões e expectativas para os alunos, um acompanhamento regular e próximo e a promoção de um sentido de pertença a uma comunidade. Os participantes neste estudo referem, por diversas vezes, os aspetos relacionados com os espaços físicos, a relação com os pares e com os professores, a criação de contextos informais de aprendizagem, o trabalho por projetos, a centralidade do aluno no processo de aprendizagem (muito mais simples de conseguir em aulas individuais), a sensação de liberdade e a possibilidade de se sentir útil e relevante nos vários projetos, etc.

De acordo com o testemunho dos alunos, nenhum optou por aprender música porque tinha capacidades especiais ou uma vontade explícita de o fazer; as razões foram externas e os alunos viram esta ida para a escola de música como uma oportunidade para fazer algo de diferente; são atraídos pela novidade e a implicação dos alunos para a aprendizagem e a ligação à escola vai sendo construída de forma gradual e, muitas vezes, através das relações e atividades que vivenciam na escola e não pelas questões puramente musicais. Esta constatação de que *a opção para estudar música não foi tomada de forma consciente* ou por uma vontade manifestada pelos alunos pode ser explicada com o contributo de Perrenoud (1994) que afirma que “na espécie humana, a maior parte das vontades, dos desejos, das necessidades são construídas”. Ou seja, é possível que estes alunos gostem de música apenas porque descobriram neste ambiente um contexto propício a relações sociais (a sua “tribo”) e a experiências a partir das quais foram construindo significados. O sentido musical, ou seja, a altura em que o objeto de estudo começa a fazer sentido *per si* é um tipo de recompensa que só acontece por altura do exame de 5º grau (14 ou 15 anos de idade), após cerca de oito a dez anos de aprendizagem e pelo facto de os alunos serem sujeitos a um nível de preparação intenso seguido de uma experiência artística (recital a solo) bastante marcante do ponto de vista emocional e que é o completar de um ciclo. Esta experiência leva a que, de acordo com um dos testemunhos, “a música comece a fazer sentido”.

As crianças mais novas são muito críticas em relação a muitos dos aspetos de funcionamento das escolas do ensino genérico, desde a forma como os funcionários se dirigem a eles até ao comportamento de alguns professores na sala de aula, estabelecendo várias comparações entre elas e a escola de música. Um dos aspetos referidos pelos alunos para a criação de um bom ambiente escolar é mesmo a *relação com os funcionários* das escolas. São eles os responsáveis por “tomar conta” dos alunos em contextos informais, como os intervalos ou outros tempos livres (os intervalos são dos períodos que os alunos referem como sendo dos preferidos nas escolas). De acordo com a atitude dos funcionários e com a forma como é feita a gestão desses espaços e tempos, estes podem ser mais ou menos interessantes para os alunos. Alguns testemunhos relatam, referindo-se à escola de música, “... uma relação muito mais familiar [...] muito mais próxima” o que lhes permite uma maior liberdade de ação nas suas brincadeiras.

Os alunos referem ainda a *preferência por ambientes descontraídos*, dentro e fora das salas de aula, e criticam a forma pouco simpática como alguns professores se dirigem a eles.

Definem o ambiente da escola de música como sendo muito mais descontraído do que o das outras escolas; uma das principais razões tem a ver com o facto de sentirem as *relações com os professores* como sendo *mais próximas e igualitárias*, sentindo, por vezes, os professores como “mais marcantes” e mais preocupados com os alunos, dando-lhes apoio a outros níveis que não apenas do ponto de vista técnico ou musical, passando a ser vistos quase como amigos. Este aspeto é realçado por Smilde (2008) afirmando que “a intensidade da relação entre professor e aluno frequentemente quebra elementos de formalidade e uma amizade duradoura emerge”.

É muito valorizada a criação de *espaços de relação entre indivíduos de idades diferentes*, seja através de aulas regulares, projetos artísticos ou apenas atividades lúdicas. Percebe-se que a motivação é maior, nestes casos, para os alunos mais novos do grupo quando participam em atividades com alunos mais velhos; isto nota-se principalmente quando os alunos são “promovidos” das classes de conjunto para outras com idades e nível de desenvolvimento musical superior. Os mais velhos referem também que há aspetos positivos neste tipo de relações, nomeadamente a possibilidade de apoiar os mais novos – é uma ótima forma de os motivar e desenvolver a sua metacognição – mas também assumem que podem aprender com estes.

As atividades de lazer na escola são referidas pelos alunos como sendo o que faz com que a escola de música seja “mais do que uma escola”. Este aspeto é reforçado por Requixa (1980) que defende que “o indivíduo, ao participar em atividades de lazer, desenvolve-se quer individualmente, quer socialmente, condições estas indispensáveis para *garantir o seu bem-estar e participação mais ativa* no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária”.

As crianças mais novas dizem que gostam de tudo na escola de música, mas dão preferência às *atividades de grupo*, assumindo que estas contribuem mais para a sua motivação. Este aspeto é largamente estudado por vários autores (Swanwick, 1996, Hallam, 1998) que defendem que é clara a preferência dos alunos por aprendizagens em grupo; as razões apresentadas para esta preferência são, entre outras, o contexto social e a oportunidade de se observarem uns aos outros, operando-se aprendizagens diversas, muitas vezes sem a intervenção direta de um professor. É, mais uma vez, o reforço da ideia *que os contextos em que a aprendizagem é mais significativa são os que decorrem em comunidades de aprendizagem*.

Não seria necessário este trabalho para perceber que todas as crianças aprendem e são motivadas de forma diferente. No âmbito deste estudo verificou-se que as razões para a motivação podem ser devido ao *repertório, às experiências relacionais promovidas, às atividades proporcionadas pela escola, à expectativa em termos académicos*, entre outras.

De entre os aspetos atrás referidos, um dos mais relevantes é a importância do *repertório* – os alunos precisam de gostar do que tocam e, para isso, ou devem colaborar na escolha do programa ou os professores devem ter conhecimento das suas preferências. Há testemunhos que assumem que o que gostam mais no professor é a escolha do repertório.

Os testemunhos também salientam a vontade de participar nos projetos de forma mais interventiva (nas suas várias fases) e com incremento de responsabilidades. Esta vontade demonstrada pelos alunos vai de encontro aos estudos que referem a importância da autonomia na aprendizagem e a necessidade de os alunos serem capazes de, e de acordo com McCarthy *et al.* (2004), realizar uma autoavaliação permanente, avaliando as suas forças e fraquezas e reconhecendo a qualidade do seu trabalho. A vontade de participar demonstrada pelos alunos é, só por si, um sinal positivo da forma como percebem a aprendizagem. É interessante uma analogia com o trabalho numa orquestra: segundo Zander (2000), um maestro que estuda também a relação entre a função do professor/maestro com os seus alunos/músicos, deve ser dada a estes a possibilidade de dirigir os rumos da aula ou do ensaio, independentemente de qual o lugar que ocupam nessa organização coletiva (“leading from any chair”); essa forma de pensar fez com que os seus músicos e alunos, em vez de se limitarem a ser conduzidos por alguém, passassem a estar mais empenhados e ativos com a possibilidade de, a qualquer momento, serem chamados a dirigir o restante grupo. No final das aulas, ensaios ou concertos, a satisfação passou a ser muito superior porque todos se tinham sentido criadores e não apenas instrumentos ao serviço de uma interpretação ou vontade externa.

Deste estudo resultaram algumas *surpresas* para o investigador, apesar de este estar muito envolvido em todas as dimensões da vida escolar destes alunos e de os conhecer há vários anos e através da partilha em vários contextos, formais, não formais e informais. Os principais aspetos a salientar foram os seguintes:

- 1) A forma como são percebidos e utilizados os espaços de brincadeira;
- 2) A diferença de relacionamento entre grupos etários diferentes (comparação entre a escola de música e a escola de ensino genérico);
- 3) A autoimagem como músicos;
- 4) A importância dada ao sucesso académico por parte de alguns alunos.

No que ao primeiro ponto diz respeito, há uma referência permanente à importância que os espaços de lazer têm para os alunos. No entanto, e apesar da falta destes espaços na escola de música, os alunos assumem que gostam mais de brincar nesta escola do que na outra, que tem muito mais condições. Referem que até é melhor ser um espaço pequeno porque assim não há confusões: dão a entender que há uma luta permanente nas outras escolas pela conquista dos espaços de brincadeira e assumem que, por vezes, preferem ir para salas de aulas a ficar no recreio. Fica claro que é muito mais relevante o contexto relacional do que as condições físicas de determinado local; as limitações físicas acabam por ser adaptadas de forma a conseguirem brincadeiras igualmente interessantes.

Em relação à forma como se percebem os grupos etários nas escolas do ensino genérico houve também uma enorme surpresa, não pelo facto em si, mas pela dimensão e também por algumas das consequências relatadas. É assumido que nas escolas do ensino genérico não há, em geral, espaços de partilha de projetos ou atividades entre alunos de

turmas ou idades diferentes; é também assumido que há uma “barreira” entre estes grupos apenas pelo facto de serem associados a um ano específico. De acordo com os testemunhos dos alunos, estes são “rotulados” como “mais novos”, ou “mais velhos”, o que acaba por provocar conflitos ou algum tipo de concorrência entre grupos. Alguns dos alunos ouvidos relatam certos comportamentos “antissociais” em relação a alunos mais novos da sua escola, assim como o facto de eles próprios terem sido vítimas de algum tipo de discriminação por alunos mais velhos. A surpresa poderia não ser tão grande se não observasse o comportamento destes alunos no relacionamento com crianças mais novas, no contexto da escola de música, onde as barreiras estão esbatidas pelo tipo de organização flexível, em termos etários, dos grupos a que pertencem. De acordo com estes testemunhos, os seus comportamentos individuais são moldados pelo contexto educativo que os envolve, considerando necessário, nas atividades letivas e lúdicas das escolas, o fomento de uma prática constante de atitudes de respeito através de projectos cooperativos (e não competitivos) que envolvam alunos de idades e grupos diferentes. Um dos aspetos que se pode verificar na escola de música é que os alunos não se agrupam por faixas etárias, mas de acordo com o seu desenvolvimento técnico-musical, por projetos ou atividades; estes alunos organizam-se em grupos com interesses comuns ou, como sugere Robinson (2009), alunos que encontraram a sua “tribo”, e isso é muito relevante para a vida pessoal e social: “Encontrar a sua tribo pode ter efeitos de transformação no seu sentido de identidade e objetivo na vida. Isto acontece devido a três dinâmicas tribais: validação, inspiração e... a *alquimia da sinergia*”. O conceito validação é, aqui, muito importante porque *é através da partilha de contextos que os significados se vão construindo e os indivíduos se vão estruturando*.

Em relação à imagem dos alunos enquanto músicos há também uma surpresa assinalável. Não se esperava que houvesse tanta resistência dos alunos para se assumirem como músicos – falamos de jovens que já se apresentaram muitas dezenas de vezes em público e até já colaboraram com músicos e orquestras profissionais. A visão dos alunos recusa ainda que, pessoas que não têm formação “clássica”, possam ser classificadas de músicos, mesmo que tenham feito isso toda a sua vida e com enorme sucesso, como é o caso dos *Beatles*, ou de qualquer outro músico que tenha aprendido de forma autodidata (forma que é amplamente utilizada na música popular, contextos onde a função do professor na aprendizagem é substituída por atividades de grupo e aprendizagem cooperativa entre pares). Esta forma de pensar denota uma grande influência do modelo escolar, que só valoriza aquilo que é certificado e também, provavelmente, uma forma de ensinar por parte dos professores de instrumento que tende a valorizar de forma excessiva a componente técnica da aprendizagem, dando menos importância à formação musical global e às competências expressivas que a música pretende desenvolver e pôr em prática, através da fruição. De acordo com Cope (2002), na música erudita assume-se como imprescindível “que exista um professor qualificado que guie os alunos através de uma aprendizagem que se baseia numa série de técnicas”.

Finalmente, em relação às expectativas acadêmicas dos alunos, ocorreu a maior surpresa da investigação. Quando questionados acerca das suas preferências, na escola de música, em relação ao tipo de ensino que escolheriam se tivessem de optar entre uma formação técnico-musical ou uma formação mais holística, baseada em projetos e atividades que valorizassem as dimensões relacionais, esperava-se que a maioria das respostas, senão a totalidade, fossem no sentido de optar pela segunda hipótese, tendo em conta que nenhum deles pretende vir a ser músico profissional e, por essa razão, não têm uma necessidade objetiva de obter certificação ou atingir um nível elevado de formação. A surpresa residiu no facto de, apesar de dizerem que o ideal seria ter as duas vertentes, a maior parte optar, por razões diferentes, pela formação técnica. Apenas um dos alunos assumiu que talvez optasse pela formação mais holística, mas apenas porque pensa que já atingiu um nível técnico que considera razoável. Esta situação denota uma enorme mudança de pontos de vista entre os alunos mais novos e estes, mesmo numa escola que, no seu projeto educativo e nas suas práticas, atribui uma enorme relevância aos projetos não formais ou atividades informais. A principal conclusão a tirar deste resultado é a necessidade de manter sempre muito elevados e bem-adaptados a cada aluno os níveis de exigência. Se estes baixarem, então estes alunos perderão uma grande parte da sua motivação, por muito interessantes que sejam as atividades informais que lhes são propostas.

Como observação final verifica-se que a maior parte do que os alunos pedem para o seu contexto escolar são condições em que exista uma maior centralidade do sujeito e das suas relações, seja com os seus pares, seja com professores ou com funcionários. Estas medidas pressuporiam contextos educativos mais pequenos e onde essas relações pudessem decorrer de forma mais intensa e mais espaços (físicos e temporais) onde se promovessem esse tipo de experiências. A preocupação com um ambiente escolar onde o afeto está presente é central nos seus testemunhos.

REFLEXÃO FINAL

Na apresentação dos resultados do estudo realizado focaram-se alguns dos principais aspetos que levaram um determinado grupo de alunos, num contexto específico, a dar sentido à sua vida e experiências escolares. *Este sentido foi sendo construído, principalmente, através de experiências vivenciais muito diversificadas e baseadas em relações sociais intensas, da criação de desafios individuais e de grupo e, não menos significativo no âmbito das experiências artísticas, da promoção de experiências de fluxo muito intensas, sempre recompensadas pelos aplausos do público.* Neste tipo de experiências é mais simples a criação de sentido, ao contrário do que muitas vezes acontece na Escola onde “raramente o aluno é dono do jogo e não lhe é nada fácil escapar-se às situações em que o colocam” (Perrenoud, 1994).

Os alunos que frequentam a escola de música não tinham qualquer tipo de “aptidão” especial para a aprendizagem da música mas foram construindo um sentido através das

experiências promovidas e, muitas vezes, alguém que foi considerado “pouco dotado musicalmente” durante os seus primeiros anos de aprendizagem musical pode, através da sua implicação nas tarefas e do sentido que estas lhe trazem, evoluir em termos técnicos e musicais muito acima dos que, segundo as primeiras “impressões”, eram considerados “talentos inatos” para a música. *É importante, por isso, questionar as medidas que avaliam e (de acordo com as recentes orientações do Ministério da Educação), selecionam crianças muito jovens de acordo com o seu “potencial musical”.*

Um outro aspeto que seria interessante ter desenvolvido neste trabalho seria a reflexão acerca da possibilidade de introduzir no ensino genérico algumas das estratégias pedagógicas e situações contextuais que a escola em causa conseguiu criar e que permitiu um sentimento de bem-estar dos seus alunos ao longo de, em vários casos, mais de uma dezena de anos. Há uma série de especificidades que distinguem o ensino vocacional de música do ensino genérico, nomeadamente: 1) a possibilidade de aulas individuais ou em pequenos grupos e de projetos que extravasam a dimensão turma; 2) a criação de interações, em contextos de sala de aula ou de lazer, dentro e fora do espaço escolar, entre crianças e jovens de idades diferentes; 3) a criação de atividades não formais e informais no seio da escola; 4) a possibilidade de participação em projetos artísticos promotores de situações de fluxo, etc.. Esta reflexão é ainda mais relevante num momento em que as medidas tomadas pelo Ministério da Educação estão a levar a que, por razões financeiras, mas também por ausência de estudos que validem este tipo de contextos e experiências educativas, se torne o ensino de música cada vez mais indiferenciado do ensino genérico, integrando todas as aulas de música nas escolas onde têm as restantes disciplinas (limitando a diversidade dos contextos educativos acima descritos), aumentando o número de alunos por turma e, tendencialmente, acabando com as aulas individuais. Ao contrário do que acontece no ensino genérico, onde a *Escola* tem baseado a sua ação no princípio da obrigatoriedade (imposta pela lei ou pela sociedade), os alunos da escola de música frequentam-na de forma voluntária. Importa questionar se faz sentido colocar cada vez mais “escola” quando as atividades promovidas por esta estão cada vez mais longe de preencher as expectativas dos alunos e as necessidades formativas da nossa sociedade. A *Escola* não promove tempos livres e iniciativas lúdicas e, reduzindo drasticamente os tempos autodeterminados das crianças, contribui para a diminuição e diversidade das experiências (relacionais, motoras, culturais) dos seus alunos e para a impossibilidade de estes desenvolverem os seus próprios interesses.

Uma das possibilidades avançada por alguns autores para a criação de escolas mais eficazes do ponto de vista da sua ação cada vez mais global, e que pode ser utilizada como estratégia, é a criação de espaços e tempos de lazer. O *lazer* pode ser utilizado como metodologia pedagógica ou como finalidade a alcançar. Em relação ao *lazer* como metodologia, a finalidade é levar o aluno a querer fazer aquilo que o professor quer que ele faça, ou seja, levar o aluno a querer aprender e a sentir-se compensado pelos conhecimentos ou competências que adquiriu. A Escola tem-se recusado a aceitar as centenas de horas por ano em que as crianças estão noutros ambientes de formação. Ao recusar o papel de outros contextos e de outras aprendizagens, a escola afasta-se cada vez mais da “vida” dos alunos,

limitando-se a “ensinar para o momento” e não em preparar os alunos com competências transversais que permitam a adaptação aos desafios em constante mutação. Este tipo de abordagem pedagógica permite articular objetivos tangíveis e não tangíveis da educação num contexto escolar onde *a construção de sentidos se faz em sociedade* utilizando, e não esbatendo, as diferentes realidades individuais. De acordo com algumas das conclusões deste trabalho, o investimento em espaços e tempos de lazer não é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo ou técnico; pelo contrário, potencia-o. Se o ambiente escolar for adequado e promotor de bem-estar, os alunos acabam por ver a escola como um local onde querem estar e para onde vão de forma voluntária, implicando-se no trabalho e na aprendizagem, obtendo reconhecimento e reforço positivo por parte de outros e relevando a importância de aspetos menos positivos como horários sobrecarregados ou os espaços físicos “pobres” da escola. O investimento nestes espaços, onde as experiências de todo o tipo são promovidas, para além de dar significado a todas as ações dentro da escola (percecionadas ou não pelos seus alunos), desenvolve a capacidade de adaptação a um número muito maior de situações relacionais e de resolução de problemas que poderão ajudar os alunos a viver o tempo presente e não apenas a seguir um caminho que tenciona prepará-los para um futuro cada vez mais longínquo e incerto. Um dos aspetos que poderemos questionar é se este tipo de contexto educativo poderá ser, nos aspetos considerados como mais positivos pelos alunos, transposto para o ensino genérico. Podemos salientar como aspetos primordiais o *trabalho cooperativo e colaborativo em detrimento da competição interpares*. Num projeto musical (coro, orquestra, ópera) todos têm de cooperar para que o trabalho final seja bom; não pode existir competição e ninguém deseja o insucesso dos outros porque isso seria desejar o seu próprio insucesso. A criação de projetos em comunidades de aprendizagem leva a que todos procurem dar o seu melhor, contribuindo, dessa forma, para conquistar o respeito dos seus pares e, ao mesmo tempo, para a aquisição de um papel fundamental, relevante e visível num produto final. No ensino genérico há uma constante diferenciação e seriação dos alunos através das avaliações quantitativas que, muitas vezes, apenas servem para reforçar o fosso entre os “melhores” e os “piores” e onde *o insucesso de uns reforça o sucesso dos outros*.

Tendo em conta as indicações dadas por este trabalho podemos avançar com dois *caminhos possíveis para a criação de contextos escolares mais significativos* para os alunos e, dessa forma, mais eficazes se à escola se pedir uma educação holística:

- 1) A introdução de outros contextos e objetivos na escola;
- 2) A redução significativa do tempo de “sala de aula” e a criação de experiências nouro tipo de espaços, relações e desafios fora do âmbito escolar típico.

Temos que ter consciência que, tendo em conta a forma como está organizada a sociedade e pelos papéis de guarda que têm vindo a ser garantidos pela escola, é quase impossível pensar na redução do papel desta na nossa sociedade. Por essa razão, seria mais simples pensar na introdução dos espaços de lazer na escola; no entanto, esta solução comporta riscos: ao trazer para a escola atividades de lazer, estas poderão perder a sua

relevância. A forma como se poderá aumentar a relevância da educação para os alunos deveria ser uma conjugação entre duas ações distintas: 1) o aumento de relevância da escola através da criação de metodologias e estratégias pedagógicas que fossem de encontro aos interesses dos alunos e 2) a redução do tempo de escola, permitindo tempo de lazer autodeterminado pelos alunos e a procura de outros contextos (de formação ou informais) onde estes pudessem desenvolver os seus interesses, seja pelo objeto em si ou pelo contexto relacional que os envolve. Neste aspeto poderiam ter uma enorme importância, como já tiveram em tempos, várias instituições da comunidade (associações recreativas, clubes desportivos, ranchos folclóricos, grupos de teatro, etc.) na criação de espaços de lazer autodeterminados, em parceria e não competição com as escolas.

O futuro implica uma reflexão muito importante acerca do que deve ser a escola. No que ao Ensino de Música diz respeito, há a necessidade de refletir acerca das suas práticas, e dos aspetos menos positivos que as envolvem, de forma a ir de encontro às novas realidades sociais e individuais. No entanto, os atores educativos desta área devem ter consciência dos aspetos positivos das suas práticas, e empenhar-se na sua visibilidade e credibilidade, apesar de todas as pressões e ações políticas que vão em sentido contrário, mostrando as vantagens da introdução de algumas destas práticas noutras escolas. Importará, igualmente, abandonar uma postura passiva, envolvendo-se nas discussões acerca da Educação, passando a valorizar mais a função docente.

O ensino de música não deverá ser transformado em formação profissional; fazer isso com crianças a partir dos dez anos de idade é recusar-lhes o direito de terem uma formação global em todas as áreas, forçando-os a afunilar a sua formação pessoal no sentido de uma opção vocacional muito precoce. A reflexão acerca do ensino vocacional de música deve combater medidas políticas que estão a ser implementadas e que pretendem limitar o acesso apenas aos que se sujeitam às regras impostas pelo Ministério da Educação e que visam, prioritariamente, a formação certificada desses alunos, e não a promoção de experiências relevantes e uma formação holística. Para além da filtragem através de provas de seleção (aptidão musical), a *Reforma do Ensino Artístico* está a dificultar ou impedir que uma enorme quantidade de alunos, os que optam por percursos “não alinhados” com os objetivos do ME ou descubram interesses ou vocações tardias, possam ter acesso a uma formação musical apoiada pelo estado. Uma formação técnico-musical de qualidade é a única forma de vir a permitir que os jovens possam vir a usufruir de experiências musicais com uma dimensão mais profunda como, por exemplo, tocando uma sinfonia de Mozart ou um Prelúdio de Chopin. A *Escola* deve centrar-se em desenvolver os indivíduos em *todas as dimensões* e promover as experiências necessárias ao seu enriquecimento global: dar-lhes protagonismo, visibilidade, “palco”, aplausos. A *Escola* deve tornar-se relevante “para o país, para a comunidade e para o indivíduo” (Bamford, 2007).

REFERÊNCIAS

- [1] BAMFORD, A. (2007) in Conferência de Abertura da Conferência Nacional para a Educação Artística, Porto, Casa da Música.
- [2] COPE, P. (2002) "Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context", *Music Education Research*, Vol. 4, No. 1, 2002.
- [3] COYLE, D. (2009) *O Código do Talento*, Publicações Dom Quixote.
- [4] FERNANDES, D. *et al.* (2007), ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO – Relatório Final – ME
- [5] GORDON, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical* Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
- [6] GORDON, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Trad. de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian
- [7] HALLAM, S. (1998) "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition", *Psychology of Music*, 26, pp. 116–132.
- [8] HEATH, S. B. (2001) "Three's not a crowd: plans, roles and focus in the arts". *Educational Researcher*, 30,10–17.
- [9] MANTIE, R. & TUCKER, L. (2008), *Closing the gap: does music-making have to stop upon graduation?*, *International Journal of Community Music*, 2008, 1: 2
- [10] MARQUES, R. A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos. Lisboa: Plátano Editora, 1998
- [11] MCCARTHY, K.F.; ONDATJE, L.; ZAKARAS, BROOKS, A.. 2004. *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND.
- [12] PERRENOUD, P. (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora
- [13] REGELSKI, T. A. (2009) "The ethics of music teaching as profession and praxis", *Visions of Research in Music Education*, 13. in <http://www-usr.rider.edu/~vrme> (2010-01-10)
- [14] REQUIXA, R. (1979). "Conceito de lazer". *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 42, pp. 11-21.
- [15] ROBINSON, K. (2009) *The Element, How Finding Your Passion Changes Everything*. NY: Viking
- [16] RYAN, D. (2004) "Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level", *Music Education Research*, 6: 1, 23-43
- [17] SMILDE, R. (2008). "Lifelong Learners in Music; research into musicians' biographical learning". *International Journal of Community Music* 1: 2, 243-252
- [18] SWANWICK, K. (1996) *Instrumental teaching as music teaching*, in: G. Spruce (Ed.) *Teaching music* (London, Routledge).
- [19] TEMMERMAN, N. (2000) – *An investigation of the music activity preferences of pre school children*. *British Journal of Music Education* Vol.17, nº1 (2000), p.51-60

- [20] WONG, E., YEUNG, A. & CHOW, A. (2003), *Orientation to Schooling and School Improvement*, in International Congress for School Effectiveness and Improvement (Sidney, Australia)
- [21] ZANDER, R. S. & ZANDER, B. (2000) *The Art of Possibility, Transforming Professional and Personal Life*, Harvard Business School Press