

Fronteiras, desafios e riscos – as inquietações criativas das margens

António Ângelo Vasconcelos

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa – FCSH - UNL

Introdução

O trabalho de investigação que desenvolvo no âmbito da dissertação de doutoramento tem como objecto de estudo as políticas educativas e culturais em Portugal no âmbito da educação artístico-musical a partir de 1971³⁵. Pretendo compreender e analisar de que modos o Estado, as escolas, os professores, os artistas, a sociedade e o mercado interagiram no interior e exterior deste tipo de educação artística na construção, implementação e administração das políticas públicas.

Um dos pressupostos subjacente ao trabalho investigativo assenta na ideia de que este tipo educação e de escolas pela sua história, natureza e pelo número de estudantes envolvidos encontram-se na periferia do sistema educativo. Periferia política, porque o Estado e as políticas públicas tem olhado pouco para este subsistema e o desenvolvimento da cultura musical; periferia científica, uma vez que existe pouca investigação acerca deste tipo de educação, escolas e de profissionais (cf. Fernandes, 2007), e periferia social e cultural, atendendo à predominância das práticas musicais de consumo hegemónico.

No contexto desta reflexão, centrada em questões de natureza metodológica, o que me interessa explorar no que se refere às características da investigação é o “estar entre”, o “estar na margem”. “Estar na margem” significa, no dizer de bell hooks (1990) ocupar “um lugar de criatividade [...] a partir do qual se constrói um outro sentido do mundo” (p. 153). Este “lugar de criatividade” é perspectivado através da metáfora de fronteira, zona híbrida de contacto, confronto, diálogo e de intermediação de saberes e de culturas diferenciadas “(...) entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (Santos,2002:250).

³⁵ A conceptualização da educação artístico-musical envolve (a) os diferentes subsistemas existentes (ensino regular, ensino especializado, ensino profissional, ensino superior politécnico e universitário); (b) diferentes âmbitos (formação de instrumentistas, criadores, investigadores, professores e técnicos) e (c) diferentes níveis e campos de intervenção. Por outro lado, e de uma forma sintética, este conceito envolve a intersecção entre a educação e formação, as estruturas de produção, mediação e difusão, os públicos e consumos, assim como a criação e a experimentação musical.

Não entrando numa análise detalhada acerca das problemáticas conceptuais relacionadas com os conceitos de fronteira³⁶, importa salientar que o conceito de fronteira que utilizo designo-o como um território (social e culturalmente construído) que cruza diferentes mundos e saberes, zona de ambiguidades e de indeterminações, possibilitador de reconfigurações das tradicionais hierarquias sociais, culturais e identitárias e em que a sua centralidade se encontra nas margens, na assunção das diferenças e na procura de novos limites.

Este texto está dividido em três partes. Na primeira, intitulada “Mundos da música e da educação e cultura: equilíbrios instáveis”, apresento, de uma forma sucinta o problema e uma breve problematização do trabalho que realizo; na segunda, “Das questões teórico-metodológicas: desafios e riscos”, abordo algumas questões relacionadas com as características metodológicas do estudo e, na terceira, “Da ecologia da investigação: a ‘realidade’, o investigador e o ‘estar entre’”, apresento algumas inquietações com que me debato enquanto investigador. Por último, uns breves comentários finais.

Os mundos da música, da educação e cultura: equilíbrios instáveis

Ao pensar a investigação no âmbito das ciências sociais e em particular nas “ciências do terreno” a identificação do problema do estudo e a caracterização da problemática enquadradora são aspectos que se afiguram estruturantes. Problema e problemática que, de acordo com o posicionamento teórico em que me insiro, resultam da interligação reflexiva entre dedução e indução, entre teoria e as perspectivas do trabalho de campo.

Neste sentido, o problema centra-se no facto de que a relação entre as artes e a educação tem sido paradoxal ao afirmar-se a sua pertinência no quadro de uma formação mais alargada das crianças e dos jovens e ao constatar-se a dificuldade na formulação de políticas articuladas entre a educação e a cultura³⁷ (Perdigão, 1981; Silva, 2000). Por outro lado, com os diferentes tipos de desenvolvimento social, económico e cultural o papel das indústrias criativas e culturais os fenómenos da globalização³⁸, a

³⁶ Este conceito, como escreve Martins (2001), contém uma exigência paradoxal “a de pedir às mesmas fronteiras que, em virtude da sua reconhecida ambiguidade, escondam o centro, que activem, em simultâneo, as suas capacidades diferenciadoras, por forma a indicar onde terminam as margens e a denunciar onde deveriam começar os centros” (p. 40). Por outro lado, como refere Bakhtine (1979) “não deveria conceber-se o domínio da cultura como um todo espacial, que é delimitado por fronteiras, mas dispõe também de um território próprio. No domínio da cultura, não existe um território interior: ele situa-se inteiramente nas fronteiras, por toda a parte, por cada um dos seus elementos, há fronteiras a passar [...]. Todo o acto cultural vive, no essencial, nas fronteiras” (citado por Ribeiro, 2001, p. 474).

³⁷ Como refere Everitt (1999) “Many governments only pay lip service to the role the arts can play in the national curriculum, but a form of creativity which enables debate without the consequences of real life and which enhances a full range of life skills is essential to the educational process. In a number of European countries, artists have recognised this and public arts funding agencies have financed artists-in-schools programmes; theatre companies have formed theatre-in-education teams; orchestras are increasingly encouraging their players to develop improvisatory skills and work in community settings; and even great opera houses have appointed education officers and sought ways of introducing the most elaborate, artificial and expensive of art forms to wider audiences. But except in those countries where education and culture share the same ministerial portfolio joint planning is rare, and even when a single Ministry exists, it is often the case that the cultural and education functions are separated administratively. (pp. 16-17)

³⁸ Sobre as questões relacionadas com as indústrias criativas e culturais e os fenómenos da globalização educativa e cultural ver por exemplo Burbules & Torres, 2000; Caves, 2000; Crane *et alli*, 2002; Hesmondhalgh, 2002; Lourenço, 2000; Stoer, Cortesão & Correia, 2001.

produção e realização de actividades artísticas de âmbito diversificado têm-se assistido, de norte a sul do país, a um incremento da oferta e da procura deste tipo de realizações.

Contudo, apesar destes indicadores e da diversidade de propostas, nem sempre a administração central e regional, nem as organizações formativas e culturais, têm conseguido implementar estratégias e metodologias políticas, administrativas e organizacionais, que favoreçam uma efectiva implementação das artes no contexto escolar e a sua interligação comunitária (Fragateiro *et alli*, 1995, Santos, 1998, Stanziola, 1999). De facto, apesar das artes serem, por um lado, objecto de fascínio e de cultivo por parte das camadas mais jovens (sob a forma de diferentes tipos de práticas e de consumos) e, por outro, ela é predominantemente rejeitada no contexto escolarizado (cf. Fernandes *et alli*, 1998,). Nem as políticas nem as práticas pedagógicas predominantes (cf. Vasconcelos, 2002), nem muitas vezes a formação inicial e contínua, têm conseguido encontrar conceptualizações e operacionalizações formativas que permitam o desenvolvimento sustentado das práticas artísticas no ambiente escolar, ligando a tradição e a contemporaneidade, e onde as artes sejam concebidas como cultura, como forma de conhecimento e de desenvolvimento identitário e comunitário (Dionísio, 2000; Martí, 2000).

Do problema enunciado emana uma problemática situada em vários planos. Um plano relaciona-se como “os mundos da música” que se caracterizam por redes diferenciadas de intersecções que cruzam por um lado, sons, imagens, cores, palavras, movimentos, sentidos, tecnologias, saberes, técnicas, emoções, ideias, valores e estruturas e, por outro, criadores, interpretes, técnicos, investigadores, professores, críticos, *media*, agentes, comunidades e públicos (Becker, 1984; Crane, 1992; Esquenazi, 2006; Kingsbury, 1988). De acordo com os contextos sociais e culturais particulares, de acordo com as comunidades de sentido e de pertença, factores de natureza tecnológica, económica, ideológica e estética, entre outros, contribuem para determinar os modos como se concebe o que são as artes, como se aprendem e se ensinam, quais os cânones dominantes³⁹.

Por outro lado, as polifonias existentes nas culturas, práticas e consumos artísticos dos últimos 30 anos compreendem problemáticas estéticas (associadas a diferentes estilos e tipologias artísticas), geográficas (englobando várias partes do mundo), histórico-sociais, (englobando diferentes épocas, etnias, contextos) e económico-políticas. Cada uma destas polifonias tem os seus valores, hierarquias, códigos, convenções, usos, funções, modos de ver e de fazer. O contacto entre os diferentes mundos artístico-musicais desenvolve dois movimentos aparentemente paradoxais situados entre uma homogeneização dos saberes e de práticas artísticas e a procura do que é único, do que é singular.

Os efeitos desses contactos têm amplitudes diferenciadas variando entre ajustamentos relativamente pequenos entre diferentes estilos e géneros, até uma transformação

³⁹ Em relação à problemática dos cânones ver entre outros Bergeron & Bohlman, 1992; Clayton, Herbert & Middleton, 2003; Cook & Everist, 2001; Nettle *et alli*, 2001; Vargas, 2002; Vasconcelos, 2004.

criativa dos mundos das artes assim como os princípios ideológicos e organizacionais em que se baseiam. Podem conduzir à produção de novas ideias artísticas, modos de criação, novos reportórios, outros discursos sobre as artes ou novos métodos de ensino novos comportamentos e identidades. Este contacto pode também criar rupturas e colisões entre diferentes mundos, quando determinadas comunidades rejeitam procedimentos artísticos que lhe são estranhos; quando as práticas hegemónicas dão prioridade a determinados tipos de arte em detrimento de outras. Estas colisões podem conduzir à perda e ao abandono de géneros e conceitos, ao empobrecimento da arte nas comunidades, à perda de determinados bens culturais e identitários.

Um outro plano situa a educação artístico-musical na sobreposição de várias redes que envolvem, entre outras, a educação, a cultura, as concepções de músico, o papel social da arte na educação, os públicos e os consumos, e os diferentes contextos de referência, locais, nacionais e internacionais. Redes que intersectam diferentes modos de concepção, construção e administração das políticas públicas no âmbito da educação e cultura e as subjectividades artísticas dos actores, enformadas entre o global e o local, entre a homogeneidade e diversidade e no quadro de um país semi-periférico. Estas interacções, a par do predomínio de determinadas “gramáticas de ensino e formação”, têm-se caracterizado pelo confronto entre duas perspectivas paradigmáticas distintas: uma oriunda da tradição clássico-romântica e outra assente em paradigmas emergentes (Vasconcelos, 2001).

Por sua vez, as reformas educativas, como discursos de autoridade, tendem não só a homogeneizar as subjectividades como também introduzem novas formas de regulação social e cultural. Formas que reflectem os modos como os vários poderes políticos, e as respectivas elites, (Apple, 1999) impõem ou marginalizam os diferentes contextos de referência, as relações com os bens culturais e de consumo (Benjamin, 1992; Dionísio, 1997), os modos de escolarização e formação, numa rede de hierarquias, legitimidades e selecções, favorecendo e apropriando determinados tipologias culturais, determinados modos de organização e de governação.

Assim, as propostas políticas, quer sob o ponto de vista do Estado quer dos diferentes actores são um resultado de um cruzamento factorial que advém das formas como a música é encarada social e culturalmente, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da profissão do músico, da memória, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos. As relações de forças entre criadores, produtores, consumidores e os *mass media*, entre escolarização e subjectividade e entre as diferentes instâncias de legitimação são partes constitutivas da construção social dos modelos de formação e organização artístico-musical⁴⁰.

Ora, envolvendo os “mundos da educação artístico-musical” um conjunto alargado de sujeitos, acções e sentidos, expectativas, necessidades e constrangimentos, a gestão dos saberes, das subjectividades e das organizações só adquire sentido no interior de uma

⁴⁰ Sobre estas temáticas consultar: AAVV,1978; Cabral, 1997; CDE, 1973; Charlot & Beillerot, 1995; Duve,1992; Ehrlich,1985; Henriques, 1991; Moulin,1997; Nogueira *et alli*; 1991;Nogueira, 1987; Ozga, 2000; UNESCO,1997.

teia complexa que intersecte e potencie os mundos das artes, da educação e cultura, da criação e experimentação, da formação e produção das actividades artísticas e musicais⁴¹ num quadro de intelegibilidade emancipatória e prospectiva (Boltansky & Chiapello, 1999; Cliché *et alli*, 2002). Por outro lado, as diferentes transformações políticas, sociais, culturais e educativas implicam repensar a escola e a educação artística. Estas transformações “requerem novas literacias e uma pedagogia que permita que os estudantes e os cidadãos funcionem numa economia *higt-tech*” (Kellner, 2000:307). Contudo, isto afigura-se algo insuficiente, se a contemporaneidade *higt-tech* da música de Stockhausen, por exemplo, não conviver com a música dos camponeses do Burkina Faso, não como uma manifestação artística anacrónica mas como “uma outra forma de viver a contemporaneidade” (Santos, 2002:251).

De acordo com o que tenho vindo a expor, o trabalho de investigação é simultaneamente um desafio e um risco em que pretendo, numa perspectiva crítica⁴², defender a tese de que existem características específicas de pensar, organizar e administrar a educação artístico-musical situadas entre os mundos da música, da educação e da cultura, entre as subjectividades artísticas e educativas, entre as convenções e os indivíduos, entre o local e o global. Características estas que implicam a construção de políticas públicas diferenciadas, intersectoriais e em rede pouco consentâneas com as perspectivas hierárquicas, centralizadoras e burocráticas predominantes na cultura política e na administração do Estado.

Das questões teórico-metodológicas: desafios e riscos

O objecto da investigação abarca uma área muito vasta e uma problemática complexa, o que não corresponde às recomendações comuns em teses e trabalhos de investigação científica que procura delimitar uma área muito restrita para não restarem lacunas ou omissões relevantes. Contudo, a análise das políticas públicas para este subsistema de ensino e formação procura “desvendar” a natureza as orientações, os sentidos e a diversidade das “práticas educativas e culturais cultivadas e não cultivadas” depois de 1971 numa tentativa de reconstituição do passado, lidando com a dialéctica dos passados actualizados e reconstruídos que se devem tanto a acção como ao condicionamento (Correia, 1998).

Por outro lado, da problemática depreende-se uma intrincada teia de dimensões de análise que se podem sintetizar em dois aspectos essenciais: (1) uma perspectiva interna

⁴¹ No que se refere à educação artístico-musical a minha perspectiva é semelhante ao que Everitt (1999) defende em relação às políticas culturais quando diz que “cultural policy cannot be fully realised unless a holistic, or integrated, approach to governance is adopted and to suggest practical ways forward. Its thesis is that culture and the arts do not fit well into the traditional structures which states use to manage their affairs – namely, a series of separate departments, which provide specialist services and devote little time or energy to co-operation with one another over shared concerns. Cultural policy, properly understood, cuts across this bundle of free-standing administrative compartments” (p.8).

⁴² A utilização do conceito crítico “vai mais além do que a simples preocupação em entender a lógica interna e a consistência de um argumento, de uns métodos ou de umas descobertas. (...) Crítico significa sair dos supostos e das práticas da ordem existentes. É uma luta contra o que dá por suposto culturalmente. Há que questionar as categorias, as assunções e as práticas da vida quotidiana de uma instituição” (Popkewitz, 1990:319). Por outro lado a teoria crítica “é uma teoria vinculada aos contextos da sua enunciação e à permanente confrontação com novos contextos, de modo interactivo, construindo (...) uma nova relação entre o local e o global, entre a singularidade e a generalidade (...) e determinando a validade dos seus enunciados a partir das consequências do seu desenvolvimento com o mundo” (Nunes, 2001:325).

relacionada com as características do ensino da música, a memória e as práticas dos diferentes actores; (2) uma perspectiva externa relacionada com o papel do Estado, da sociedade e do mercado e as conexões entre este tipo de ensino e as relações sociais, culturais e organizacionais mais amplas, no sentido de captar as dinâmicas políticas, culturais e organizacionais que estruturam e desestruturam este subsistema. Estes dois aspectos são analisados a partir dos referenciais em presença, dos instrumentos utilizados na elaboração e impulsionamento das políticas, dos mecanismos de regulação e de recepção⁴³.

A hipótese geral da investigação é a de que as dificuldades em conectar as singularidades e subjectividades existentes na educação artístico-musical e as redes que o intersectam e o interpelam resultam da convergência de três fenómenos distintos: (a) da tensão entre uma tendência centrípeta e burocrática por parte do Estado e uma tendência centrífuga e disruptiva por parte de diferentes actores ligados à música e ao seu ensino; (b) do modelo de desenvolvimento predominante no país e as perspectivas técnico-funcionalista da educação e formação; (c) das formas como os indivíduos e a sociedade se relacionam com os bens culturais favorecendo distinções entre centros e periferias através de formas diferentes de significação, competição e selecção.

Tudo isto contém um nível de entendimento que rejeita o conhecimento dualista⁴⁴, procurando uma modalidade de pensamento teórico e metodológico que privilegia formas combinatórias “não dualistas” e uma maior historicidade dos fenómenos artístico-formativos. Fenómenos estes em que os problemas sociais, económicos e sociais se espelham e se reelaboram. Por outro lado, a investigação está alicerçada numa atitude de escuta e de reflexividade em relação ao discurso oral e escrito dos actores; numa tentativa da compreensão dos sentidos, num exercício entre a descrição dos factos e a sua interpretação numa interrelação dialéctica entre o estrutural e o subjectivo, entre o global e o local, entre a implicação e o distanciamento teórico⁴⁵.

É um trabalho investigativo que se pretende desenvolver mais com os actores do que sobre os actores (Touraine, 1996), escutando as suas subjectividades, experiências e os problemas do “terreno” em contraponto com os quadros normativos legais produzidos e as práticas educativas e culturais subjacentes. Esta perspectiva implica, de acordo com Canário (2003) “superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como principal na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma epistemologia do ‘olhar’ por uma epistemologia da

⁴³ Em relação aos conceitos apresentados consultar entre outros Ball (1990); Barroso (2003;2006); Faure *et alli* (1997), Lascoumes & Le Galès, (dir.) (2004); Narodowski *et alli* (2002); Reynaud (1997); Salamon (2002); Van Zanten (2004).

⁴⁴ Com efeito, a educação, a formação e as escolas artísticas são compósitas e possuidoras de uma grande plasticidade. As leituras binárias das realidades artísticas e culturais (cultura de elite vs cultura de massas, erudito vs popular por exemplo) “tornaram-se inaptas e sem poder explicativo num quadro de excesso de volatilidade dos significados das coisas e dos lugares” (Fortuna, 2002:134).

⁴⁵ Em relação a esta temática ver por exemplo: Berthier, 1996; Geetz, 1986; Guba & Lincoln, 1994; Fielding & Fielding, 1986; Velasco & Rada, 1997.

‘escuta’” (p.14). Esta epistemologia da escuta “além de anunciar o fim do domínio totalitário que o olhar distante exerceu na produção dos saberes legítimos, propõe uma reabilitação dos procedimentos específicos das ciências do terreno, encarando-as como procedimentos (di)alógicos (...)” (Correia, 1998)

Assim, no campo em que situo a investigação, as ciências sociais, o estudo socorre-se de diferentes contributos e métodos investigativos comuns aos seus diversos ramos. Valoriza o convívio com referências múltiplas, da musicologia à ciência política, da administração educacional aos estudos artísticos, da antropologia à sociologia, mobilizando técnicas diferenciadas e pondo em conexão problemáticas e conceitos de diferentes quadrantes científicos e ideológicos muitas vezes contraditórias entre si, tentando ultrapassar as “divisões artificiais erigidas no século XIX entre os domínios supostamente autónomos do político, do económico e do social (ou do cultural ou do sociocultural)” (Wallerstein *et alli*, 1996:109).

Neste contexto, as políticas públicas na educação artístico-musical⁴⁶ constituem um campo de estudo em que se podem e devem quebrar muito dos limites artificiais criadas entre áreas disciplinares e campos científicos. Superar esses limites significa também a recusa de todas as formas de “absolutismo metodológico” (Bourdieu & Wacquant, 1992)

Da ecologia da investigação: a ‘realidade’, o investigador e o ‘estar entre’

Como se depreende do que acabei de expor a assunção de uma perspectiva fundada na *grounded theorie* alicerça-se numa postura indutiva mais do que dedutiva. Postura indutiva em que a prioridade é dada à descoberta do terreno e a sua estruturação sempre particular e contingente bem como ao desenvolvimento de modelos descritivos e interpretativos que se ajustam à realidade em estudo, às suas particularidades e contingências. Ora isto tem subjacente a ideia que o investigador constitui uma peça central da investigação da recolha, organização e análise dos dados. Não só porque tem de responder perante o contexto específicos como também adoptar as técnicas às circunstâncias, ao processar os dados, classificando-os, sintetizando-os e sistematizando-os à medida que o trabalho se desenvolve. Por outro lado, como refere (Wallerstein *et alli* 1996) “ao invés do mundo natural tal como é definido pelas ciências naturais, as ciências sociais constituem um domínio em que não só o objecto de estudo engloba os próprios investigadores, como também as pessoas estudadas podem entrar em diálogo ou mesmo em competição com esses mesmos investigadores” (p.77).

Esta postura contribui para que, no processo investigativo, esteja atento, a que as realidades são também construções do nosso olhar. ‘Atenção’ e ‘construção’ que se alimenta na relação dialéctica entre teoria-terreno-investigador-reflexividade e na triangulação teórica, metodológica, sem a qual não é possível o rigor investigativo, de

⁴⁶ Nas políticas da educação artístico-musical - quer as emanadas pela administração central, quer as produzidas pelos diferentes actores - “escondem-se” realidades, cruzamentos, problemáticas e contextos plurais, do ensino especializado ao ensino de amadores, do ensino “regular” ao ensino doméstico, da música “erudita” ao jazz, com lógicas e microracionalidades próprias de acordo com os grupos de referência, produzindo, nos contextos de interacção quotidiana, elementos identitários e de desenvolvimento próprios.

análise, e de interpretação dos dados. Não que pretenda tornar a ‘teoria mais objectiva’ ou mais ‘universal’ mas sim procurar obter um retrato mais alargado e aprofundado da realidade em que a consistência, complexidade e diversidade são aspectos cruciais para a análise e interpretação da acção política e social em estudo.

A materialização destes pressupostos tem-se concretizado no ‘princípio do vaivém’, de avanço e recuo entre a descrição e a explicitação, entre a indução e a dedução num trabalho intelectual de compreensão das características distintivas da realidade, das características dos sujeitos, das acções e dos sentidos que lhe atribuem, das diferentes tradições em que se enquadram e as histórias e narrativas que constroem. Dito de um outro modo, tenho tentado estar atento “à reconstituição dos mais pequenos detalhes que fazem parte do conjunto” (Berthier, 1996:42) ou, nas palavras de Geertz (1986) “entre o mais local dos detalhes locais e o mais global das estruturas globais” (p.88).

Este ‘princípio de vaivém’, o confronto entre a realidade teórica e a realidade empírica, entre a dificuldade na obtenção de alguns dados de arquivo e a procura de alternativas, entre a energia e o esforço dispendido e os resultados obtidos, têm-me conduzido a outros olhares sobre como investigar, analisar e interpretar os diferentes tipos de materiais obtidos. E isto por cinco razões fundamentais.

A primeira é de natureza científica. Com efeito, as teorias mobilizadas inicialmente, se foram importantes para uma orientação dos modos de ver, à medida que o trabalho de campo foi avançando, acabaram por se revelar insuficientes para compreender e interpretar a complexidade, diversidade e intersecção do problema e problemática. O que não é nada de novo. Como refere Bourdieu um acto de investigação é simultaneamente um acto empírico e teórico e neste sentido a construção dos dados, estando imbricado na construção teórica do objecto de estudo, não se podem reduzir a tarefas de carácter exclusivamente técnico.

A segunda diz respeito à natureza criativa. Ou seja, a investigação científica é conceptualizada também como um lugar de inovação e de criatividade nos modos de olhar para os problemas, os modos de compreensão e de análise dos fenómenos sociais, educativos e culturais. Um pouco à semelhança do acto criativo do compositor no sentido que lhe Vargas, ao referir-se ao acto de compor como “um processo complexo, um estar-lançado no qual surgem coisas, forças às quais se responde de alguma maneira. Este estar-aberto para o devir, inerente ao processo criativo (...), não exclui a consciência histórica dos chamados materiais (que cada compositor terá de maneira muito diversa) mas antes se desloca para fora do processo criativo”⁴⁷. Neste modo de ver o acto criativo são de salientar alguns conceitos que me parecem pertinentes no âmbito desta reflexão: processo, complexidade, estar-aberto para o futuro, consciência histórica, materiais, diferenciação, individualidade. Daqui outros conceitos se podem inferir como imprevisibilidade, inquietação, desafio, risco, disciplina, ordem, desordem, que de algum modo caracterizam o acto criativo, seja ele de natureza científica ou artística.

⁴⁷ Texto que António Pinho Vargas escreveu em 2002 para as notas de programa da obra peça “Judas” (Oratória para coro e orquestra).

A terceira razão é de natureza política, no sentido de perspectivar o futuro e os modos de o operacionalizar. Como sabemos a investigação não é neutra, nem apolítica. Existe uma dimensão politico-social na investigação no sentido de desvendar pólos teóricos que enforma a realidade em estudo e que permitam fazer da teoria um dado relevante pela possibilidade de escolhas mais lúcidas relativamente a uma multiplicidade de práticas e caminhos possíveis no âmbito do pensar e do agir científico, artístico, educativo e cultural.

A quarta é de natureza individual. Com efeito, o que tenho vindo a partilhar convosco e as inquietações subjacentes, assentam na ideia da construção identitária não só do meu percurso enquanto investigador, mas também da investigação que realizo. E os processos de construção identitária assentam, no dizer de Nóvoa (2002), “na experientiação de novas jornadas e itinerários, vivendo através de fronteiras e zonas de contacto (...)” em redes interpessoais e inter-autorais que mobilizam conceitos de diferentes geografias culturais e científicas. Um pouco à semelhança do que James Clifford designa por *traveling cultures*, em que os membros de uma dada cultura ganham um sentido da história comum e dos valores partilhados através das interações com o outro e com os outros, cujas diferenças contribuem para clarificar as conexões com a sua própria cultura.

Por último uma questão de natureza etnográfica. Como refere Friedberg (1995), neste tipo de metodologia “são os pontos de vista subjectivos os solicitados e pesquisados pelo investigador. Só a este preço ele poderá reconstituir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados, com todos os dados implícitos que estes integram nas suas condutas, muitas vezes sem disso se aperceberem completamente” (p. 302)

Considerações finais

Na investigação que realizo sobre as políticas públicas em relação à educação artístico-musical o papel da teoria, nas suas múltiplas vertentes, afigura-se como um aspecto estruturante no confronto entre os pressupostos políticos e artístico-educacionais dominantes e a criação de outras formas de pensamento. Teoria que pretende desfamiliarizar as práticas políticas e artístico-pedagógicas e as categorias habituais de pensar e organizar politicamente este tipo de educação, torná-las menos auto-evidentes e necessárias, abrindo espaços de invenção de novas formas de experiências e enquadramentos.

Esta ideia de combinar a crítica com transformação é também especificada por Foucault (1988) quando refere que “o criticismo diz respeito ao estilhaçar das formas de pensamento que animam o nosso comportamento quotidiano e tenta transformá-lo ao mostrar que as coisas não são tão auto-evidentes como julgamos e que não serão reconhecidas como tal por muito tempo (...). Logo que alguém deixe de continuar a pensar nas coisas como primeiro as via, a transformação torna-se simultaneamente

muito urgente, muito difícil, mas também possível” (p.154).

Por outro lado, neste estudo estão presentes as minhas utopias enquanto investigador. Utopias que se afiguram também como um elemento importante nas ciências sociais. Como refere Wallerstein *et alli* (1996) “embora hoje saibamos que não há, nem poderia haver, certezas sobre o futuro, é no entanto verdade que as imagens ou ideias que os seres humanos fazem do futuro influenciam o seu modo de actuação presente. A universidade não pode continuar a pôr-se à margem num mundo em que, uma vez excluída a certeza, a função do intelectual está necessariamente em vias de mudança e a ideia do cientista neutro é fortemente posta em causa [...] As concepções utópicas têm a ver com ideias de um possível progresso. No entanto, a sua concretização depende não apenas do avanço das ciências naturais, como muitos outrora pensavam, mas antes do aumento da criatividade humana, que é a expressão do eu individual na sociedade moderna (pp. 111-112).

Bibliografia

- AAVV (1978). *Training Musicians. A Report to the Calouste Gulbenkian Foundation on the Training of Professional Musicians*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- APPLE, Michael, W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- BARROSO, João (2003). “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendência emergentes em estudos de educação comparada”. In João Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, pp.19-48.
- BARROSO, João (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BECKER, Howard, S. (1984). *Art Worlds*. California: University of California Press.
- BENJAMIN, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- BERGERON, Katherine, BOHLMAN, Philip V. (1992). *Disciplining Music*. Chicago: The University of Chicago Press
- BERTHIER, Patrick (1996). *L'Ethnographie de l'École. Éloge Critique*. Paris: Ed. Economica.
- Blacking, John (1995). *Music, Culture & Experience – Selected Papers*. Chicago: The University of Chicago Press
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Éve (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gaillimard.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. J. D. (1992). *Réponses*. Paris: Seuil.
- BURBULES, Nicholas c., TORRES, Carlos Alberto, eds. (2000). *Globalization and Education. Critical perspectives*. Londo: Routledge
- CABRAL, António Caldeira (1997). “A Educação Artística no Sistema Educativo”. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 92, pp. 3-7.
- CANÁRIO, Rui (2003). “O Impacte social das ciências da educação”. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Évora, 5 a 7 de Junho de 2003. Documento Policopiado
- CAVES, Richard E. (2000). *Creative Industries*. Cambridge:Harvar University Press
- CDE (1973). *Pela Música em Portugal*. Lisboa: Grupo Sócio-Profissional de Músicos do

Movimento C.D.E. de Lisboa.

CHARLOT, B. & BEILLEROT, J. (dir.) (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*.

CLAYTON, M., HERBERT, T., Middleton, R. (eds.) (2003). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. London: Routledge.

CLICHE, Danielle, MITCHELL, Ritva, WIESAND, Andreas (Orgs.) (2002). *Creative Europe. On Governance and Mangement of Artistic Creativity in Europe*. Bonn:ERICarts

COOK, N. & EVERIST, M. (eds.) (2001). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.

CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

CRANE, Diana (1992). *The Production of Culture, Media and Urban Arts*. Foundation of Popular Culture, Vol.1. California: SAGE Publications

CRANE, Diana, KAWASHIMA, Nobuko, KAWASAKI, Ken'ichi (eds.) (2002). *Global Culture. Media, Arts, Policy and Globalization*. London:Routledge.

DIONÍSIO, Eduarda (1997). *Artes Públicas e Privadas. Modos de Aprender e Usar*. Lisboa: Abril em Maio.

DIONÍSIO, Eduarda (2000). *Artes para que vos quero*. Lisboa: Abril em Maio.

DUTERCQ, Yves (2000). "Administration de l'éducation: nouveaux contexte, nouvelles perspectives". *Revue Française de Pedagogie*, n° 130, pp. 143-140.

DUVE, Thierry du, (1992). *Faire École*. Paris: Les Presses du Réel.

EHRlich, Cyril (1985). *The Music Profession in Britain since the Eighteenth Century. A Social History*. Oxford: Clarendon Press.

ESQUENAZI, J.-P. (2006). *Sociologia das Públicos*. Porto:Porto Editora

EVERITT, Anthony (1999). *The Governance of Culture: Approaches to integrated cultural planning and policies*. Council of Europe Publishing

FAURE, A., POLLET, G. & WARIN, P. (dir.). (1997). *La Construction du Sens dans les Politiques Publics. Debats autour de la notion de référentiel*. Paris: L'Harmattan.

FERNANDES, António Teixeira et alli (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.

FERNANDES, Domingos (coord.) (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final*. Documento policopiado.

FIELDING, Nigel G. & FIELDING, Jane L. (1986). *Linking Data*. London: SAGE Publications.

FOUCAULT, Michel (1988). "Practicing Criticism In Lawrence Kritzman (ed.). *Michel Foucault Politics. Philosophy and Culture – Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York: Routledge

FRAGATEIRO, Carlos, HALL, A, ABREU, J. & VASCONCELOS, A. A. (1995). "Ensino Artístico. Um espaço para a inovação e experimentação. Manifesto de Aveiro. Um projecto no interior de Dois Sentidos de Mudança". *Jornal da Fenprof*. Dezembro, pp. 16-18.

FRIEDBERG, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

GEERTZ, Clifford (1986). *Savoir Local, Savoir Global: les Lieux du Savoir*. Paris: PUF.

GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1994) "Competing Paradigms in Qualitative Research". In N. Denzin. & Y. Lincoln, eds. *Handbook of Qualitative Research*, pp. 105-117.

HENRIQUES, Miguel Gonçalves (1991). *Ensino da Música: Que Futuro?* Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

HESMONDHALGH, David (2002). *The Cultural Industries*. London:SAGE Publications Ltd.

HOOKS, bell (1990). *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston:South End Press

KELLNER, Douglas (2000). "Globalization and New Social Movements: Lessons for Critical Theory and Pedagogy" In *Globalization and Education. Critical perspectives*. Nicholas C.

- KINGSBURY, Henry (1988). *Music, Talent and Performance-A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- LASCOUMES, P. e LE GALÈS, P. (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques
- LOURENÇO, Eduardo (2000). *A cultura na era da mundialização*. Lisboa: Abril em Maio.
- MARTÍ, Josep (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial
- MARTINS, Rui Cunha (2001). “O Paradoxo da demarcação emancipatória: a fronteira na era da sua reprodutibilidade icónica”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, pp. 37-63
- MOULIN, Raymonde (1997). *L'Artiste, L'Institution et Le Marché*. França: Flammarion. 2º ed.
- NARODOWSKI, M. NORES, M., ANDRADA, M. (comp.) (2002). *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, Mercado y Escuela*. Argentina:Granica
- NETTL et alli (2001). *Excursions in World Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- NOGUEIRA, Tristão, coord. (1987). *Toda a Problemática da Música em Discussão. 1º Congresso de Música*. Lisboa: Do Secretariado.
- NOGUEIRA, Tristão, MIRANDA, Ivo & BORGES, M.ª J., coord. (1991). *2º Congresso de Música. Actas e Comunicações*. Lisboa: Secretariado.
- NÓVOA, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa
- NUNES, J. A. (2001). Teoria crítica, cultura e ciência: o(s) espaço(s) e o(s) conhecimentos da globalização. In B. Sousa Santos (org.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento, pp.297-338.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas. Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora.
- PERDIGÃO, Madalena Azeredo (1981). “Educação Artística” In Manuela Silva & M. Isabel Tamen. *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.285-305.
- POPKEWITZ, T. S. (1990). Conocimiento e Interés en los Estudios Curriculares. In T.S. Popkewitz (ed.). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valência: Universitat de Valência, pp. 304-321.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1997). *Les Règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.
- RIBEIRO, António Sousa (2001). “A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira” In *Globalização. Fatalidade ou Utopia* Boaventura Sousa Santos (org.). Porto: Edições Afrontamento pp.463-488
- SALAMON, Lester M. (ed.) (2002). *The Tools of Government. A Guide to the New Governance*. Oxford: Oxford University Press
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Outubro de 2002. 63, 237-280.
- SANTOS, M. Lourdes Lima dos, coord. (1998). *As Políticas Culturais em Portugal: Relatório Nacional*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.
- SILVA, Augusto Santos, coord. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas - Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa. Ministério da Educação.
- STANZIOLA, Javier (1999). *Arts. Government and Community Revitalization*. London: Ashgate Publishing Company.
- STOER, S. R., CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da Educação à 'Educação da Crise*. Porto: Edições Afrontamento
- TOURAINÉ, A. (1996). *O Retorno do Actor. Ensaio sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1997). *The Status of the Music Performers in 1997. World Congress on the Implementation of the Recommendation concerning the Status of the Artists*. Documento Policopiado.

- VAN ZANTEN, Agnès (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VARGAS, António Pinho (2002). *Sobre Música*. Porto: Edições Afrontamento
- VASCONCELOS, A. Â. (2001). Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos. Comunicação apresentada no II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal, Braga. Documento policopiado.
- VASCONCELOS, A. Â. (2002). *O Conservatório de música. Professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional
- VASCONCELOS, A. Â. (2004). *Music education in an age of cultural convergences and collisions: from canons to ecology*. Comunicação apresentada XXVI World Conference for Music Education organizada pela ISME. Documento policopiado.
- VELASCO, Honorio & RADA, Ángel Díaz (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.
- WALLERSTEIN, I. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- WARNIER, Jean-Pierre (2004). *La mondialisation de la culture*. Paris: La Decouverte