

A avaliação das políticas públicas no ensino de música: entre a estandardização e as singularidades

António Ângelo Vasconcelos

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo

O ensino de música é um campo compósito e reticular situado no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade é geradora de múltiplas ambiguidades, incoerências e paradoxos, mas também de virtualidades que nem sempre estão contemplados nos processos de avaliação das políticas públicas para este sector de formação artística. A diversidade de atores (públicos, privados e do terceiro sector) e de referentes, confluem na avaliação das políticas em que os princípios de verticalidade e de linearidade dos procedimentos dominantes são confrontados pela horizontalidade e circularidade das interdependências e das interações.

Esta comunicação resulta de uma investigação inserida na dissertação de doutoramento situada no âmbito da análise das políticas públicas e da administração da educação. Partindo de um conjunto alargado de entrevistas a atores das cenas da governação, artística e musical e formativa (superior e não superior), entre 1972-2009, bem como a análise das intervenções no parlamento e de artigos publicados na imprensa, procura-se compreender, descrever, analisar e interpretar os modos como se processam os diferentes tipos de impulsos que estão subjacentes à avaliação deste tipo de política, bem como os modos como se avalia e se receciona e as suas influências na ação organizada.

A investigação permite evidenciar o carácter multissituado da avaliação caracterizada por procedimentos que envolvem referenciais, mediações, instrumentos e regulações multiformes e multipolares. Procedimentos que resultam por um lado, da complexidade de articulação dos diferentes referentes no confronto entre a afirmação

das particularidades e tendências normalizadoras e, por outro, da recomposição do papel do Estado.

Palavras-chave: políticas públicas, avaliação, ensino de música

Abstract

The music education is a composite, reticular and complex field situated at the crossroads between the worlds of education and training and the arts worlds and culture. This dual referentiality, generate multiple ambiguities, inconsistencies and paradoxes, but also virtues that are not always included in the assessment of public policies for this sector of artistic training. The diversity of actors (public, private and third sector) and referents converge in the evaluation of policies in which the principles of verticality and linearity procedures are confronted by the dominant horizontality and roundness of interdependencies and interactions.

This paper is the result of a research inserted into the doctoral dissertation located within the public policy analysis and administration of education. From a wide range of interviews with actors from scenes of government, artistic and formative, between 1972-2009, as well as analysis of interventions in parliament and press articles, we seek to understand, describe, analyze and interpret the ways they process the different types of impulses that underlie the evaluation of this type of policy and the ways of evaluating and reception influences organized action.

Research allows us to highlight the multi-set of evaluation procedures characterized by involving multiform and multipolar references, mediations, instruments and regulations. Procedures that result on the one hand from the complexity of articulation of different referents, in the confrontation between the statement of the particularities and the normalizing tendencies, and, on the other hand, from the recomposition of state's role.

Keywords: public policies, evaluation, music education

Introdução

O ensino de música é um campo compósito, complexo e reticular situado no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade abrange modalidades, territórios e finalidades diferenciadas e fragmentadas, bem como os tipos de saberes que aborda, mais técnicos, criativos ou investigativos. Por outro lado, a educação e formação que não se joga apenas nos espaços e nos tempos da escola mas em territórios multipolares em que interagem uma diversidade de atores públicos, privados e do terceiro sector (nacionais, locais e internacionais) em redes diferenciadas de sentidos e onde se confrontam e complementam olhares, saberes e experiências.

Nestas complexidades, a diversidade de atores e de referentes confluem na construção, implementação e avaliação das políticas formativas e organizacionais, em que os princípios de verticalidade e de linearidade dos processos são substituídos pela horizontalidade e circularidade das interdependências e das interações dos diversos atores nos processos de construção e de avaliação de políticas (Barroso *et al.*, 2007; Delvaux, 2007; Lascoumes & Le Gales, 2004). Isto conduz a que todos estes processos sejam dificilmente enquadrados em modelos predominantemente burocratizantes e uniformizadores.

Este texto, parte de uma investigação inserida na dissertação de doutoramento situada no âmbito da análise das políticas públicas e da administração da educação, o trabalho empírico abrangeu um conjunto alargado de entrevistas a atores das cenas da governação, artística e musical e formativa (superior e não superior), bem como a recolha e análise de diferente tipo de documentação oriundos dos debates parlamentares e de artigos publicados na imprensa entre 1972-2009. A metodologia utilizada, inscrita na investigação qualitativa e num paradigma compreensivo, compreendeu diferentes tipos de procedimentos e processos analíticos (cf. Vasconcelos, 2011).

Nesta reflexão, defende-se a ideia de que a avaliação das políticas públicas no ensino de música decorre de processos situados em contextos complexos de ação pública caracterizada por um conjunto diversificado de multi-regulações que questiona

procedimentos avaliativos lineares e universais. Está dividida em duas partes. Na primeira, ainda que de um modo sucinto, problematizo a complexidade de ação pública no ensino de música. Na segunda, partindo do trabalho empírico desenvolvido, discuto a avaliação das políticas como um processo multipolar, onde coexistem multi-regulações diferenciadas e contraditórias, situado entre a standardização e as singularidades. Por último, umas breves considerações finais.

1. A complexidade da ação pública no ensino de música

Pensar as relações entre o Estado, a sociedade, o mercado e as artes na educação e na cultura é também pensar como é que os diferentes atores interagem num contexto marcado por uma tendência crescente da privatização dos serviços, da descentralização e da deslocação das responsabilidades do Estado para os planos locais e regionais e para sectores privados e/ou do terceiro sector, pelo incremento das agendas internacionais e da externalização das políticas públicas. A proliferação de visões e de ações cria não só um conjunto de tensões diversificadas como também influencia, direta e indiretamente, a condução e avaliação das políticas públicas num conjunto de interações diversificadas e muitas vezes conflituais.

Por outro lado, com o incremento da complexidade da vida social, cultural, económica e educativo-artística, o Estado fragmentou-se em diferentes tipos de estruturas políticas e administrativas com níveis de intervenção e funções distintas que interagem de diferentes modos com este tipo de ensino. Também a diferenciação e fragmentação crescente do tecido social, educativo e cultural conduziu a que a ação pública se caracterize pela *bricolage*, pela existência de redes, do aleatório, por finalidades múltiplas, pela heterogeneidade e transversalidade dos problemas, pelas mudanças de escala e de territórios (Lascoumes & Le Galès, 2004).

Deste modo, a multiplicidade dos atores sociais, artísticos, económicos, educativos e culturais envolvidos neste tipo de educação e formação artística, tendem a alterar as relações verticais entre o Estado, a sociedade e as organizações, baseado apenas na regulação e subordinação, no sentido de um relacionamento mais horizontal em que

se privilegia o diálogo, a participação e a diversidade de situações, referenciais e instrumentos de ação.

Assim, as políticas públicas neste ensino, sendo o resultado de interações, trocas e relações de poder entre uma pluralidade de atores, estão consubstanciadas em diferentes visões e “verdades” do campo de intervenção, percorrem o espaço e o tempo não só da sua conceptualização como também da sua implementação e avaliação. Existe uma cadeia multiforme de escalas em que a ação pública decorre e que implica a negociação entre diferentes instâncias situadas entre um plano mais micro, relacionado com os indivíduos e os territórios de formação, um plano intermédio relacionado com as comunidades locais, por exemplo, e um plano mais macro situado nas instâncias transnacionais, num contexto de “políticas multi-níveis”. Políticas que, como processo resultante de lógicas não lineares e verticalizadas são tributárias das políticas públicas anteriores e das rotinas institucionais dominantes, assim como de políticas conexas ou mesmo afastadas que influenciam as políticas para este setor e que pressupõem a existência de “narrativas partilhadas” (Postman, 2002) de ideias e valores. Ideias e valores que advêm de proveniências diversas e que interagem na definição e operacionalização das políticas, nos modos como os diferentes tipos de atores constroem os sentidos e as diferentes visões do mundo e que não estão adstritas nem se identificam apenas com o discurso e tomada de posição de determinadas elites e especialistas (Blondiaux, 2008).

Isto significa colocar em causa não só “a maneira correta de avaliar e solucionar determinados problemas” como também a ideia de um determinismo estrutural, artístico social, formativo, artístico e cultural, em que as avaliações e soluções são contingente, muitas vezes indeterminadas e arbitrárias (Crozier & Friedberg, 1977: 13). Em síntese cinco características principais podem ser destacadas na governança do ensino de música: (1) uma arquitetura estrutural, social e artístico-educativa policentrada, debilmente articulada, em que os processos e os resultados a obter através de determinadas políticas são relacionais, dialógicos e imprevisíveis; (2) a interdependência entre os diferentes atores públicos, privados e do terceiro sector que, através de racionalidades negociadas, dependem entre si para atingir

determinados objetivos e recursos para o desenvolvimento de projetos educativos, artísticos, culturais e de intervenção comunitária; (3) a existência de um conjunto de relações e intenções com determinados níveis de estabilidade e/ou de institucionalização, a par de níveis de informalidade e intermitência; (4) os meios utilizados para as tomadas de decisão e o cumprimento dessas mesmas decisões são alicerçados na confiança mútua e num sentimento de obrigação política e artístico-educativa e cultural que dá lugar a construção negociada das regras de jogo e as suas reestruturações e (5) a não existência de um centro capaz de determinar em exclusivo os processos, procedimentos e decisões políticas resulta, por um lado, num elevado grau de autonomia das redes em relação ao Estado e, por outro, na sua capacidade de autogoverno.

2. Da avaliação como processo multissituado e multirregulado: convergências, divergências e mudanças

As políticas do ensino de música e a sua avaliação estão sujeitas a diferentes tipos de pressões e de transformações internas e externas de natureza política, social, económica, artística e cultural, que se traduzem no incremento da complexidade e na alteração nos processos de regulação. Processos que se situam no cruzamento entre dois modelos “antagónicos e complementares” (Afonso, 2003: 50).

Por um lado, um modelo “vertical”, assente na regra e na lei e, por outro, modos mais horizontais. No primeiro caso, o poder é exercido pela autoridade, hierarquia e regulamentação formal, através do quadro legal emanado das instâncias do Estado e da administração, das instâncias do governo das instituições de formação e do “quadro regulamentar”, mesmo que com características mais informais, produzido pelas instituições e pelos professores. No segundo caso, o poder é exercido num quadro de influências diferenciadas através de ajustamentos mútuos de natureza difusa. Estes dois modelos coexistem numa tensão permanente e com uma expressão diversificada e variável, consoante os contextos e as ações políticas concretas.

As características particulares de cada uma das componentes que constituem as políticas do ensino de música apresentam também diferenças e divergências nas políticas seguidas. Por exemplo, existem subsistemas, “ensino especializado de

música” no âmbito superior e não superior que atribuem uma maior relevância ao mercado artístico e formativo, à “aura” de determinados professores como reguladores dos processos formativos e da “qualidade e visibilidade” da formação, enquanto outros, a formação de professores, p. ex., o relevo se situa mais no plano relacionado com a regulação estatal.

Isto configura os processos de receção, tradução e de avaliação destas políticas, em que existe uma “hibridação” aos níveis institucional, organizacional e simbólico das realidades de cada subsistema, que se prende com os cruzamentos de várias lógicas e orientações dentro de uma mesma política, e que se traduz em algumas contradições, sob o ponto de vista da articulação entre as políticas globais e sectoriais e sob o ponto de vista dos resultados. Por exemplo, enquanto as escolas não superiores do “ensino especializado de música” a sua avaliação formal é muito limitada, no entanto, a possibilidade dos pais e encarregados de educação poderem “escolher livremente” a instituição de formação, bem como as escolas poderem escolher os estudantes, evidencia que as lógicas de mercado e da competição, mesmo que não reconhecidas enquanto tal, se apresentam como instrumentos de regulação.

Também sob o ponto de vista local e regional, a regulação da educação artístico-musical caracteriza-se pelo incremento de processos de multirregulação que têm origem num conjunto cada vez mais alargado de atores (Estado, instituições regionais e locais, mecanismos de mercado, por exemplo) que assumem diferentes tipos de papéis e um incremento nos meios e dispositivos situados entre práticas burocráticas e hierarquizadas de controlo e de autonomia e dispositivos pós-burocráticos (Kernaghan, 2000), com a partilha de práticas, de recursos e modos de auto-organização. Estes diferentes atores tendem a traduzir a sua missão e ação política, formativa e artística de um modo autónomo em relação aos outros. “Autonomia”, que, se por um lado pode facilitar uma maior adaptação dos atores às particularidades de cada contexto e de cada instituição formativa, por outro, torna-se uma fonte potencial de incoerência e de confronto entre os atores nos vários níveis em que desenvolvem as suas atividades.

Neste contexto, podem ser identificados cinco aspetos relevantes nas transformações da avaliação e da regulação das políticas da educação artístico-musical: (a) a diversidade de dispositivos e dos níveis de controlo da ação; (b) o incremento da regulação pelo mercado; (c) o incremento dos atores e do controlo social e cultural; (d) o hibridismo da profissionalidade artístico-docente e (e) o incremento da externalização.

A diversidade de dispositivos e dos níveis de controlo da ação

A diversidade de dispositivos e dos níveis do controlo da ação resulta em grande medida da conjugação de dois tipos de fatores: as transformações sócio históricas, em particular no que se refere às políticas curriculares, e a proliferação das atividades artísticas e musicais, no âmbito das políticas culturais.

A “tradição histórica” consolidou uma oferta educativo-artística centrada no “ajustamento mútuo” das lógicas de ação dos atores. A esta “tradição histórica” contrapõe-se a procura do reforço do controlo estatal que se manifesta por um lado, através do estabelecimento de um currículo nacional de aplicação obrigatória para todas as escolas públicas e particulares e em que a exigência de regras estritas de avaliação dos estudantes e uma certa padronização das práticas docentes e, por outro, os mecanismos reguladores são manifestamente insuficientes, compósitos e contraditórios para que se cumpram estes desígnios deixando uma margem de autonomia, mesmo que “clandestina”, às instituições de formação, potenciando a gestão das políticas de formação centradas ao nível de cada escola, sem que haja uma “autoridade local de educativo-artística” que assegure esse controlo.

Estas intervenções confrontam-se com políticas contraditórias de coordenação e de avaliação “que denotam um impasse caracterizado pela retórica política do Estado Avaliador e pela prática gestonária do Estado Educador” (Afonso, 2003, p. 57), situadas entre a existência de “regras rígidas”, em termos gerais da formação do sistema educativo, do currículo aos exames e à avaliação externa, e regras informais na escolha dos reportórios, na elaboração dos programas de formação, nos dispositivos

internos de seleção e de avaliação dos estudantes, nas “bolsas de horas”, e outro tipo de dispositivos, que permitem o desenvolvimento das políticas educativo-artísticas. Paralelamente a este controlo por parte das instâncias do governo e da administração central e regional, existe um outro tipo de dispositivos que advém das políticas artístico-culturais (locais, nacionais e transnacionais), que desempenham um papel determinante no controlo social e cultural deste tipo de formação, em particular dispositivos de natureza simbólica. O desempenho artístico dos estudantes, mais do que académico, e a sua valorização social e cultural, bem como a sua participação em determinados tipos de eventos e de espaços onde se realizam as atividades artísticas, apresentam-se como fatores que se consideram valorizadores das políticas de formação ministrada. E estes desempenhos são mobilizados pelos atores como dispositivo técnico-político para confrontar os dispositivos mais convencionais utilizados pelas diferentes instâncias da administração do Estado.

O incremento da regulação pelo mercado

Embora existam dispositivos formais que privilegiam uma lógica de regulação assente nos normativos legais, o incremento da regulação pelo mercado apresenta-se como uma tendência que se alicerça, e que cruza vários fatores nos planos da educação e da cultura. Por um lado, apesar da existência de uma “carta escolar”, por exemplo, ela dificilmente tem expressão no âmbito de formações a nível não superior atendendo à abrangência inter-territorial que caracteriza este tipo de política formativa. Isto é, ao contrário de outro tipo de ensino, em que existe um território relativamente delimitado de intervenção das instituições de formação, a educação artístico-musical, nas suas várias valências e níveis de formação, esta delimitação corresponde a um território mais alargado que poderá abranger e intersectar diferentes tipos de escolas num dado território. Também no que se refere à formação superior, as instituições são procuradas por estudantes de vários pontos territoriais, mesmo se se pensar no caso dos objetivos “aparentemente mais locais” do ensino superior politécnico, a abrangência dos estudantes corresponde ao todo nacional.

Por outro lado, a regressão demográfica, a par dos níveis de conclusão de uma formação secundária e o crescimento das escolas de formação que se traduz num “excesso” de oferta, incrementa a “captação” de estudantes e a competição entre as instituições de formação num movimento aparentemente paradoxal. Movimento este em que as instituições procuram estudantes “com maior potencial” para os desempenhos artísticos e, simultaneamente, no caso por exemplo do ensino superior, este “maior potencial” fica sujeito à necessidade de se cumprir determinadas metas de estudantes inscritos.

Ora, a necessidade de incrementar a “captação” dos estudantes conduz a uma abordagem em que a prestação do serviço público educativo-artístico se centre no “marketing” dos “melhores professores”, na “qualidade e excelência” da formação e na capacidade do desenvolvimento de atividades artísticas e musicais que dinamizem e promovam a visibilidade das instituições, dos seus formadores e da formação. O controlo social e cultural sobre as instituições é assegurado pela competição entre as escolas e as formações e pela capacidade destas constituírem um corpo docente com notoriedade no âmbito artístico, cultural e científico. Estas dinâmicas são incentivadas quer pelas políticas internas das instituições de formação, quer pela parte das instâncias do Estado, quer pela parte das instâncias artísticas e musicais.

O hibridismo da profissionalidade artístico-docente

A formação inicial e contínua de professores no âmbito artístico-musical apresenta duas características principais. Por um lado, a sua inclusão no âmbito do ensino superior é tardia e muito centrada em dimensões técnico-instrumentais e que tem subjacente a centralidade do músico como requisito fundamental para o exercício da profissão docente. Por outro lado, a formação contínua, também ela deficitária, é transferida em larga medida para entidades promotoras de atividades artísticas (instituições, festivais de música, por exemplo) que desempenham, muitas vezes, um papel de substituição do Estado e de outras entidades formadoras.

Estas características confrontam-se com o controlo da gestão do pessoal docente que se exerce num quadro em que intervêm dispositivos que apresentam características

opostas. O modelo burocrático predominante, o recrutamento e a gestão da carreira docente está centralizada no plano da administração do sistema educativo, num quadro em que os docentes são funcionários do Estado, “escolhidos”, muitas vezes pelas instituições, e nomeados centralmente para o exercício de funções ao nível das instituições educativo-artísticas locais, mas que exercem ação formativa numa relativa autonomia quer perante a direção dos estabelecimentos quer perante as normas emanadas do poder central e regional.

Ora este tipo de confrontos esboça uma aproximação a uma regulação pelo mercado uma vez que os atores do “terreno” (instituições, músicos, professores) têm um papel importante na provisão da formação sem que, contudo, esta formação englobe as várias dimensões da profissionalidade dos docentes da área artística, o que tem um impacto significativo nesta área das políticas da educação artístico-musical.

Disto emerge um “modelo artístico-profissional” em que a regulação da carreira se faz através de um controlo social, cultural e artístico mais do que por mecanismos burocratizados. Controlo este em que o centro está na capacidade de “atrair” e “formar músicos de qualidade”, conduzindo a que os órgãos de governo das instituições de formação deem uma margem alargada de autonomia aos seus docentes, no âmbito da construção e gestão do currículo assim como da participação dos estudantes na vida musical local ou nacional. Daqui decorre a permanência da ideia de autonomia no recrutamento dos docentes para as diferentes instituições de formação, e que de diferentes modos se procura concretizar, tendo em vista a construção e a implementação de uma “política de pessoal docente” própria que corporize determinadas ideias e projetos dos órgãos de governo das instituições de formação.

O incremento dos atores e do controlo social e cultural no governo das instituições de formação

No que se refere ao desenvolvimento de parcerias no contexto local podem ser identificados dois tipos de fenómenos diferenciados e paradoxais: a centração das instituições e o alargamento dos atores que, de modos diferenciados, se envolvem direta e indiretamente com as instituições.

Contudo, esta tendência generalizada confronta-se com os poderes internos das organizações de formação que, por razões diversas, se movem numa perspetiva que conjuga a “autorreferencialidade” interna e sistémica, em relação às outras escolas e à cena artística e musical. E esta “autorreferencialidade” manifesta-se nas dificuldades se integrarem nas políticas institucionais elementos oriundos das comunidades locais, mesmo que com elas interagem de um modo continuado, quer em termos formais ou informais.

Paradoxalmente, as instituições locais desempenham papéis relevantes no âmbito do apoio à formação artístico-musical. As autarquias, por exemplo, desenvolvem políticas no âmbito da educação, cultura, juventude e de animação sociocomunitária, escolar e cultural que se concretizam através não só de financiamentos a projetos específicos como também através da disponibilização de recursos diferenciados que potenciam a inserção social e cultural dos projetos formativos das instituições (Ferreira, 2004; Pinhal, 2006). Estas intervenções contribuem para um controlo informal do currículo e das atividades realizadas (Barroso, 2002). Por sua vez, o controlo social dos pais manifesta-se sobretudo pela inscrição, escolha da escola e pela movimentação dos estudantes nos vários ciclos de formação.

O incremento da externalização

A “contaminação” das políticas educativas e culturais (Steiner-Khamsi, 2004) e das práticas artísticas e formativas é um fenómeno transversal que percorre os mundos das artes, da cultura e da formação artística. Por um lado, os fenómenos migratórios na sociedade portuguesa constituem, ao longo de todo o século XX “um importante fator de transformação social e cultural, com fortes implicações para a configuração das práticas da música e dança” desempenhando “um papel ativo em domínios restauro como o comércio, a construção e de instrumentos musicais, a edição de música, o ensino, a investigação e a prática de música e da dança” contribuindo “ativamente para a difusão de novas linguagens e reportórios musicais, transformando profundamente a paisagem cultural e sonora do país” (Cidra, 2010, p. 773). Por outro, o “apelo”, “fascínio” e a “atratividade” dos grandes centros, numa espécie de

“imaginação ao centro” acaba por ser um elemento operatório das práticas políticas, artísticas e formativas presentes nos diferentes tipos de atores que participam direta e indiretamente na educação artístico-musical.

Processos complexos que se consubstanciam através de formas diferenciadas situadas entre (a) a ação direta de atores que, tendo obtido formação no estrangeiro ou lá desenvolvendo trabalho, apropriam modelos e procuram disseminá-los; (b) a integração de artistas nas atividades musicais e de formação; (c) os referenciais contidos em obras, autores, e correntes político-musicais, estéticas e culturais; (e) a importação atividades artístico-musicais e de projetos de intervenção educativo-artísticos.

Ora, estes diferentes processos influenciam os modos de regulação, quer em termos globais, por parte da cena governativa e administrativa, quer em termos mais locais, por parte de diferentes atores e organizações formativas, incrementando regulações múltiplas e policentradas que exercem, muitas vezes, um controlo simbólico poderoso, quando comparado com os mecanismos de controlo mais convencionais, com consequências práticas no âmbito dos diferentes tipos de ajustamentos mútuos e nas heterarquias que se constroem no plano regulatório.

Em síntese, pode concluir-se que existe uma dominante centrada no reforço de outros modos de controlo e de responsabilização das instituições de formação que estão para além dos mecanismos predominantemente burocráticos protagonizados pela Estado e Administração (Formosinho *et al.*, 2005). Isto significa “uma retração do papel do Estado central na prestação direta do serviço de educação [artístico-musical] e um enfraquecimento do uso de estratégias centradas na produção normativa e no controlo de meios e de procedimentos” (Afonso, 2003, p. 76) e um incremento de lógicas e de estratégias assentes na “qualidade” das instituições e das formações.

Por outro lado, num plano mais informal do controlo social e cultural das instituições e das formações os mecanismos de regulação são consubstanciados através das lógicas de ação dos atores locais no plano das políticas curriculares, da gestão do fluxo dos estudantes, das políticas docentes e da intervenção comunitária através das atividades artísticas. Ora, este tipo de mecanismos parece evidenciar que o trabalho desenvolvido

se centra mais na construção de ordens locais para a coordenação da ação formativa e artística “do que nas regulamentações mais imperativas oriundas da administração da educação” (Idem)

3. Considerações finais

O ensino de música inscreve-se no que se pode designar por “estrutura rizomática”, por oposição a uma “estrutura em árvore” (Wilson, 2002). Contudo, o pensamento dominante de diferentes atores (políticos, intelectuais, burocratas, professores e investigadores) inscreve-se numa perspetiva de segmentação da realidade em que se classificam, planificam e programam as escolas e as instituições artísticas e culturais no sentido de atingir determinados objetivos mensuráveis. Conceptualizar as artes e a cultura, assim como a formação artística, como “estruturas em árvore” quando elas são rizomáticas e anti estruturais, caracteriza uma visão redutora dos fenómenos complexos contribuindo para o desenvolvimento de políticas falhadas.

Aquilo que, comumente, o poder político e ministerial e determinados sectores intelectuais, académicos e formativos caracterizam como problemas, por não se integrarem numa determinada ordem, é o que caracteriza este tipo de educação e formação, em que o “estrutural e o antiestrutural; o alto e o baixo; o ortodoxo e o subversivo, o nacional e o local; o institucional e o anti-institucional; o *top-down* e o *bottom-up*; os interesses conflituais, valores e metas das escolas e das instituições culturais – todas as forças opostas – são as características permanentes no interior da paisagem cultural e, neste sentido, importa, mais do que procurar anular os paradoxos, potenciar as oportunidades presentes nos conflitos de interesses” (Wilson, 2002, p. 211).

Deste modo, importa interrogar os modelos dominantes potenciando a diferenciação de modos de organizar as instituições e a formação. Se os sistemas educativos foram pensados tendo como ênfase a standardização e a conformidade em relação a um conjunto de procedimentos, modos de organização e desenvolvimento curricular, numa determinada “gramática escolar” (Tyack & Tobin, 1994), na “dificuldade de assunção de lógicas diferenciadoras como forma de construção de igualdades”


(Vasconcelos, 2002), em que existe o predomínio da duplicação do mesmo no mesmo, em que a política emanada do Estado e de diferentes atores das instituições formativas procuram organizar e avaliar a formação artística e artístico-musical como se fosse uma só.

Ora o subsistema do ensino de música é tanto mais rico quanto maior for a sua diversificação e diferenciação num quadro de autonomia e de pilotagem. Autonomia que permita o desenvolvimento de projetos formativos e culturais territorializados e distintivos e com formas organizacionais multifacetadas. Pilotagem, de modo a evitar a sua fragmentação, assim como modos de regulação que corrijam as assimetrias territoriais, culturais, estéticas, formativas, profissionais. O que pressupõe a passagem de um paradigma assente na centralização e na homogeneidade para um caminho de descentralização e reconhecimento da heterogeneidade e da complementaridade, quer se pense em termos das políticas centrais, quer nas políticas das instituições de ensino e das instituições culturais.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação. Desregulação. Privatização*. Porto: Edições ASA, pp.49-77.
- Barroso, J.; Carvalho, L. M.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Barroso, J. et al (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola>.
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie*. Paris: Seuil.
- Cidra, R. (2010). Migração, Música. In S. Castelo-Branco, (dir.). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX (L-P)*. Lisboa: Temas e Debates e Círculo de Leitores, pp. 773-793.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.

- Delvaux, B. (2007). Public action, or studying complexity. In B. Delvaux & E. Mangez (ed). *Literature reviews on knowledge and policy, Rapport de recherche*, pp.60- 87. Disponível em <http://www.knowandpol.eu>.
- Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: animação, gestão e parcerias. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.) *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 61-91.
- Formosinho, J. et al. (2005). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Kernaghan, K. (2000). The post-bureaucratic organization and public service. *International Review of Administrative Science*, Vol. 66 No. 1, pp. 91-104.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2004). Introduction – L’action publique saisie par ses instruments. In P. Lascoumes e P. Le Galès (dir). *Gouverner par les instruments*. Paris: Sciences Po Les Presses, pp. 11-44.
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação. In J. Barroso (coord.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa, pp. 99-128.
- Postman, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Blazing a trail for policy theory and practice”. In G. Steiner-Khamsi, (ed.). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, pp. 201-220.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has been so hard to change? *American Educational Research Journal*, n.º 31 (3), pp. 453-479.
- Vasconcelos, A. Â (2011). *A educação artístico-musical: cenas, atores e políticas*. Dissertação de doutoramento. Disponível em http://repositorio.ul.pt/10451/4788/22/ulsd061682_td_tese.pdf.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Wilson, B. (2002). Arts and Cultural Educational Policy in Europe: conflicts between Official Structures and Anti-structural Forces. In Cultuurnetwerk Nederland. *A Must or*



a-Muse - Conference Results Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 206-213.