

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

Departamento de Sociologia

**O Ensino Superior Artístico e o Valor da Escola numa
perspectiva cultural –
Uma abordagem sociológica**

Sílvia Serrão de Moura Martins Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia -
Educação e Sociedade

Orientador;
Professor Doutor António Firmino da Costa

Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa

2009

«Actividade cognitiva configura-se, assim, como uma relação activa que transforma tanto aquele que interpreta como o objecto da sua compreensão (...) O conhecimento deixa de ser «compreender melhor», mas um compreender diversamente, segundo tradições histórico-culturais e situações sociais concretas nas quais se desenvolve o processo cognitivo»
(Crespi, 1996/1997:113)

À minha Avó Raquel
e à memória da minha Mãe

Lisboa, 8 de Dezembro de 2007

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho, fiz o percurso inverso. Voltei atrás, ao primeiro dia. E foram-me surgindo os rostos e as palavras de todos aqueles que de uma forma ou de outra, fizeram parte e colaboraram para a finalização deste projecto.

Por isso agradeço:

- Ao meu orientador, Professor Doutor António Firmino da Costa pela inteligência, paciência e disponibilidade demonstradas desde o primeiro momento em abraçar o tema. Em especial, pela amizade, confiança e apoio revelados no último período. Confesso, que por momentos acreditei mais nas palavras que ouvi e nas críticas que li do que na minha motivação – acho que por isso não perdi a convicção.

- A todas as entidades envolvidas – pelo apoio imediato e interesse em colaborar da melhor maneira na tarefa de “*construção deste novo olhar sobre o ensino artístico*”. Traduzidos desde logo na predisposição em permitir o livre acesso a toda a documentação que necessitei, e, mais precisamente, na disponibilidade para a realização das entrevistas. A todas agradeço sem distinção.

Particularmente agradeço:

- À minha avó Raquel, pela dedicação, carinho e sacrifício com que tem vindo a receber todas as minhas convicções e que sem a sua presença de 96 anos, de nada serviriam!

Por ela, e por “uma questão de brio!” – como ela me disse um dia – fiz o trabalho.

- À minha filha Mariana, que pela segunda vez demonstrou ter sensibilidade e inteligência, ao retribuir a minha indisponibilidade e indisposição – física e intelectual – com o sorriso lindo dos seus 15 anos!

- Ao meu pai Carlos, artista plástico, por me ter despertado o interesse pela cultura desde cedo, e, que pela segunda vez, se mostrou disponível para me ajudar na fase final. Mesmo com críticas aos meus longos parágrafos...

- Às minhas irmãs, Raquel e Ana, sobrinhos, Gonçalo e Tiago, por não terem desacreditado que – “isso”, “aquilo”, “o teu trabalho” (tese), tinha fim! Por eles, quis terminar, sei que foi difícil...

- Ao Carlos, pela paciência...

- Aos meus amigos fantásticos: À Maria Emília porque esteve sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida – nascimento, casamento, licenciatura, etc. Ao Luís, pela constante certeza da amizade e companheirismo – garantidos!

- À Paula e Amílcar que não me largaram um segundo até eu terminar o trabalho que prometi fazer e que queriam ver-me crescer. Agradeço a dedicação. Um abraço muito carinhoso.

- Ao Rui, pela certeza de que seremos, para além de antigos colegas, amigos por muitos mais anos.

- À Isabel, pela magnífica ajuda, pelo bom senso, amizade.

- Ao António, por me ter aberto os olhos para uma realidade que eu não queria ver.

- À Margarida, pelo apoio incondicional nos momentos mais dolorosos – Desculpa lá qualquer coisinha...

- À Antónia, pelo carinho e generosidade que sem isso, também, não tinha sido muito fácil...

- E por último mas não menos importante, a todos os que acreditaram neste projecto e em mim e que posso não ter referenciado, um abraço muito especial!

Resumo: Existe um conjunto de problemas de origem estrutural e conjuntural na sociedade contemporânea portuguesa que de certa maneira explicam – retratam – a dificuldade na implementação de políticas públicas para a educação e para a cultura. Além disto, o fenómeno da Globalização tem vindo a afectar a Educação (sistema educativo) e o Campo Cultural (agentes e instituições), uma vez que é também ao nível das dinâmicas – culturais e educativas – que ele se faz sentir e de forma reflexiva. Para além disto, são múltiplos os problemas que actualmente contribuem para uma difícil gestão da educação (escola) e da cultura. Todos eles, de diversas maneiras e com intensidades diferentes, parecem interferir na elaboração de estratégias educativas e culturais capazes – nomeadamente ao nível do Ensino Superior Artístico – reproduzindo por isso mesmo, distintas atitudes e comportamentos diferentes face ao mesmo problema, acabando por interferir, num primeiro nível, nas dinâmicas dos agentes culturais e num segundo nível, na construção de públicos para a cultura.

Palavras-chave: *escola, cultura, reflexividade, ensino superior artístico, políticas culturais e políticas educativas, públicos culturais*

Summary: There is a set of structural and cyclical problems in contemporary Portuguese society that in some way explain—portray—the difficulty to implement public educational and cultural policies. Besides, the phenomenon of globalization has affected education (the educational system) and the cultural field (agents and institutions), given that it is also at the level of cultural and educational dynamics that it manifests itself, in a reflexive manner. Moreover, multiple problems currently contribute to a difficult management of education (school) and culture. All of them, in diverse ways and with differing intensity, seem to interfere in the elaboration of capable educational and cultural strategies—namely at the level of Superior Arts Education—reproducing for that same reason different attitudes and behaviours as a response to the same problem, ending up interfering, at a second level, in the construction of cultural audiences.

Key-words: *school, culture, reflexivity, superior arts education, cultural policies and educational policies, cultural audiences*

Índice

Introdução	1
O Objecto de Estudo – finalidades e objectivos	1
Capítulo I	1
1 - A Sociedade Educativa na Contemporaneidade	6
1.1 - Estado e a Sociedade civil – uma relação dinâmica	11
1.2 - O valor social e cultural da Educação	16
2 – A Multiculturalidade e a Reflexividade na Escola	20
2.1 - Uma perspectiva do conceito (s) de Cultura (s) na dimensão educativa	20
3 - Políticas Educativas e Políticas Culturais	28
3.1 - As políticas Educativas numa perspectiva cultural	29
3.2 - Políticas culturais na perspectiva de uma Sociedade Educativa	34
4 - A Escola e os públicos para a cultura	37
Capítulo II	46
1. Considerações Metodológicas	46
1.1 O horizonte actual do Ensino Superior Artístico – a objectividade dos factos	46
1.2 Limites e critérios de pesquisa	51
1.3 As interrogações mais pertinentes...	52
1.4 Matriz referencial dos conceitos e dimensões explorados	54
Capítulo III	59
1 - Na (re)construção de um novo olhar sobre algumas instituições de Ensino Artístico – análise das entrevistas	59
1.1 - Relação Estado e Sociedade civil	59
1.2 - Avaliação do Ensino Superior Artístico	61
1.3 - A dimensão cultural e social da escola	62
1.4 - O valor cultural e social do ensino artístico na actualidade	64
1.5 - Escola como uma organização cada vez mais cultural	67
1.6 - Avaliação dos últimos 30 anos do ensino artístico na sociedade portuguesa. A importância das associações e das escolas profissionais no quadro do ensino artístico	67
1.7 - Avaliação dos problemas, das especificidades e das potencialidades	70
1.7. 1 - Problemas	71

1.7.2 - As especificidades e as potencialidades das instituições; a relação com o meio envolvente e a sua integração	74
1.8 - A apreciação feita das políticas educativas e culturais para o ensino artístico de um modo geral	76
1.9 - Verdades e limites da relação “difícil” entre a economia e cultura	80
1.10 - O papel da Escola de Ensino Artístico na construção de públicos culturais	81
1.11 – A tripartição da carreira artística	84
Capítulo IV	90
Reflexões finais	90
Bibliografia	97

Introdução

O Objecto de Estudo – finalidades e objectivos

O trabalho que aqui começa tem como finalidade fazer uma abordagem ao estado actual da Educação e da Cultura no se refere ao campo do ensino artístico e suas especificidades e da escola, como instituição secular e de grande importância na formação dos indivíduos.

Uma vez que o enfoque se situa no âmbito da educação e da cultura, as diferentes perspectivas possibilitaram alargar os dois campos a uma área que acreditamos ter ainda pouco ou fraca visibilidade no contexto educativo e cultural da sociedade portuguesa – mais concretamente o ensino superior artístico e o valor da escola na construção de públicos culturais. E, sem ter a intenção de focalizar a reflexão em torno de alguns aspectos que para a Sociologia serão sempre considerados pertinentes – como a questão das desigualdades sociais¹: desigualdade no acesso ao ensino, desigualdade e falta de meios objectivos (económicos, sociais, geográficos, etc.) – procurou-se explorar no trabalho, por intermédio das teorias e da metodologia utilizadas, a mesma realidade, mas focalizando a dificuldade em transformar o diálogo institucionalizado, entre aquilo que iremos considerar a sociedade educativa e a sociedade cultural, em algo mais fecundo.

E porque do ponto de vista sociológico, existe um conjunto de problemas de origem **estrutural** e **conjuntural** na sociedade contemporânea portuguesa que de certa maneira explicam – retratam – a dificuldade na implementação de **políticas públicas para a educação e para a cultura**, centraremos o trabalho em torno de algumas questões que nos parecem mais tocantes e tentaremos depois chegar a algumas reflexões úteis para a realidade em causa. Para além disto, são múltiplos os problemas que actualmente contribuem para uma difícil gestão da educação e da cultura. E, todos eles, de diversas maneiras e com intensidades diferentes, parecem interferir na construção de políticas e na elaboração de estratégias educativas e culturais capazes, reproduzindo por isso mesmo, distintas atitudes e comportamentos face ao mesmo problema na sociedade.

¹ Sobre a questão das desigualdades sociais na escola, são sobejamente conhecidos os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), *Reprodução – elementos para uma teoria do sistema educativo*, Lisboa, Veja. Embora esta obra seja uma referência, existem outras igualmente pertinentes de outros autores como, *A Desigualdade de Oportunidades* de Raymond Boudon (1973/1981), Editora da Universidade de Brasília, ou ainda de autoria portuguesa, Gomes, Cristina da Silva, (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Celta, Oeiras. Entre outras.

Por estes motivos, a pesquisa realizada pretendia: *perceber o estado do ensino superior artístico, procurando ter como pano de fundo os últimos 30 anos. Compreender, ainda, quais as fragilidades e potencialidades deste campo específico e de que modo a escola pode ser um veículo para a construção de públicos culturais. Além destes, o nosso interesse focalizava-se também em entender de que forma os agentes/actores sociais envolvidos sentem a relação existente entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação relativamente às questões políticas para um e outro campo e como vêem o futuro das instituições num quadro de mudanças educativas, nomeadamente com a entrada do Processo de Bolonha e adequação dos diversos cursos a partir de 2006, ano de recolha dos dados aqui apresentados*

Na elaboração do objecto de estudo interessava saber, também, como é que o fenómeno da Globalização tem vindo a afectar a Educação (sistema educativo) e o Campo Cultural (agentes e instituições), uma vez que entendemos que é também ao nível das dinâmicas – culturais e educativas – que ele se faz sentir e de forma reflexiva.

Este enfoque deve-se à convicção de que ambos os *campos* necessitam do interesse e da visibilidade que lhes for atribuída – quer dos poderes instituídos com as suas políticas públicas quer dos que mais de perto lidam com esta realidade e para quem as políticas são dirigidas. Outro aspecto interessante e que desde logo nos pareceu importante é o carácter móvel e plástico de um campo e de outro, o que parece explicar a dificuldade em se conceberem políticas públicas que possam, efectivamente, abarcar todos os interesses – quer económicos, quer culturais e educativos – e satisfazer ao mesmo tempo os diferentes agentes envolvidos.

No Capítulo II, será explicada a metodologia utilizada. A este respeito, por se tratar de um *estudo de caso*², optámos por limitar o campo de análise no sentido de não colidir com alguns critérios que à partida julgámos fundamentais, como a exequibilidade em termos temporais e logísticos para a realização de todo o trabalho de campo e ainda pelo facto de ser um tipo de método em ciências sociais que permite ao investigador trabalhar isoladamente e de

² Como método de investigação sociológica, o estudo de caso tem como prioridade de análise de fenómenos, actores sociais e acontecimentos num determinado contexto social e previamente definido pelo investigador. Não obedecendo a uma questão de partida, como é o caso de investigações quantitativas, a análise qualitativa requer sim, a capacidade de admitir à partida um conjunto de situações que se julgam pertinentes para a interpretação de uma determinada realidade social, procedendo a uma adaptação e ajuste constantes da informação que se vai recolhendo ao longo do processo de investigação e recolha dos dados. Embora se possam conjugar diferentes métodos – qualitativo e quantitativo – neste caso específico, optou-se por fazer entrevistas semi-directivas mediante um guião construído com base nas questões mais relevantes retiradas do conjunto de documentos analisados (Cf. Capítulo II – Considerações Metodológicas).

forma relativamente aprofundada um conjunto de circunstâncias, acontecimentos e/ou situações.

Neste caso concreto, o objectivo era centrar a investigação em torno do contexto actual de algumas instituições de Ensino Superior Artístico (Universidades, alguns Institutos Politécnicos de Lisboa, Porto e Leiria). Mais especificamente a **Escola Superior de Dança de Lisboa** (ESD- Conservatório Nacional); a **Escola Superior de Teatro e de Cinema de Lisboa** (ESTC- Conservatório Nacional); **Escola Superior de Música, Artes e Espectáculo** (ESMAE -Porto); **Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha** (Instituto Politécnico de Leiria – ESAD) e ainda **Instituto Superior de Arte e Design em Lisboa** (IADE). Contudo, a escolha das instituições, num trabalho desta natureza, requer alguma ponderação, como a sua notoriedade e/ou importância histórica no quadro do ensino artístico em Portugal, reconhecimento público e institucional, pelo que nos pareceu correcto e, até fundamental, incluir uma escola de ensino artístico privada com características particulares, quer em termos formativos quer criativos³ a **Ar.Co – Centro de Arte & Comunicação Visual**, em Lisboa com 25 anos de existência.

E não limitado às instituições de ensino superior, quisemos perceber que papel tem na actualidade uma associação de carácter cultural de preferência com ligações fortes à escola⁴. A relevância da **Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural** (AEPEC), mostrava-se evidente, dado que este tipo de entidades parecem ter um papel cada vez mais importante na integração cultural e educativa de uma comunidade, pelo que a opção pendeu para uma que tivesse como área de intervenção a acção cultural e educativa com a comunidade, como prioridade.

Por ser fundamental perceber como é *sentido e vivido* este tipo de ensino relativamente às políticas públicas – educativas e culturais – procurou-se através do método de recolha de informação já referido, e recorrendo à entrevista semi-directiva e à análise documental, construir 2 guiões de entrevista de modo a conseguir captar toda a informação que nos indicasse que tipo de expectativas, problemas e ambições as actuais instituições de ensino superior artístico e associações e seus agentes têm, na sociedade actual portuguesa relativamente aos aspectos apontados no guião.

Convém no entanto explicar, que sendo um trabalho produzido em torno de aspectos ligados ao campo simbólico, a importância de uma certa hermenêutica em todo o processo é fundamental para a sua compreensão. Pelo que, e na nossa perspectiva, uma abordagem

³ Trata-se da Ar.Co. – Centro de Arte & Comunicação Visual

⁴ A.S.P.E.C. – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural

meramente quantitativa, embora também útil, certamente revelar-se-ia insuficiente dado o contexto escolhido para realizar este trabalho. Por isso reafirmamos que a escolha feita em relação ao método e dependendo da perspectiva que se queira adoptar – cultural, política, educativa e até económica – iria revelar-se bastante útil, justamente por conseguir descortinar os diferentes valores, as aspirações e as expectativas expressas ou/e latentes na sociedade cultural e educativa, que acreditamos existirem.

Assim de forma sintética podemos dividir o trabalho em quatro capítulos. Sendo o conteúdo do Capítulo I dedicado a uma reflexão em torno de alguns aspectos teóricos ligados àquilo que defendemos ser a sociedade educativa e a sociedade cultural da actualidade – constituindo por isso o nosso quadro teórico - e de como estas duas realidades devem ser compreendidas num quadro global e multicultural da modernidade portuguesa. Ao partirmos do pressuposto que muito daquilo que se espera da educação e da cultura começa nos seus “bastidores” – na concepção e idealização das políticas públicas – considerámos que a análise teórica deveria ser o mais abrangente possível tentando contudo não ultrapassar âmbito do tema proposto.

Centrámo-nos primeiramente na reflexão sobre o conceito de sociedade educativa, nomeadamente, de que modo este conceito pode ser entendido na actualidade e de como ele se relaciona com a realidade cultural. Para tal foi também necessário abordar a relação *Estado e sociedade civil* no sentido de melhor entender esta dicotomia já que acreditámos desde o início que esta relação apresenta alguns contornos específicos e que valeria a pena serem aprofundados. Para além disto, era interessante compreender a dimensão das suas contrariedades e o modo como os actores envolvidos se revêem e sentem face a essa realidade que supomos existir.

Por outro lado, e porque essa informação certamente transformar-se-ia central em todo este processo, era necessário conhecer melhor *o estado actual* do ensino superior artístico e a sua importância no presente, bem como *qual o seu valor e papel* como organização cultural. Isto é, como é que este tipo de escola se vê na relação directa com a cultura, com os públicos e com as outras instituições cujo carácter é igualmente cultural. Todavia, sendo um tipo de instituição que está inserido num conjunto maior que é a sociedade contemporânea portuguesa, era interessante perceber – neste contexto – que avaliação cada uma delas fazia quanto a alguns aspectos relacionados com as políticas públicas para a educação e para a cultura e qual a sua perspectiva face aos últimos 30 anos (pós 25 de Abril de 1974).

Além deste aspecto, e uma vez que acreditamos que se trata de um tipo de instituição/organização com características especiais onde é esperado um determinado tipo de vivências e expectativas, quisemos entender melhor se através dela são construídos patamares estruturantes de formação de públicos para a cultura ou não. Isto é, se se tratava de uma ideia “pré-construída”, ou, se pelo contrário, este tipo de escola, como elemento privilegiado na integração e formação dos indivíduos no âmbito cultural, tem esse papel na construção dessa sensibilidade/procura cultural.

Porém, como não podia deixar de ser, ao longo deste texto, serão expostos alguns dados estatísticos recolhidos no ano de 2006 explicativos da actual oferta deste ensino, cujo objectivo foi fazer uma melhor visualização do panorama em termos de oferta, cursos, diplomas obtidos e alunos matriculados. Com isto, foi-nos possível começar a desenhar um perfil de algumas escolas de ensino superior artístico e que fizeram parte da amostra.

Como qualquer investigação científica, implica também a aplicação de uma metodologia, tratando-se de uma abordagem ao campo simbólico como já se referiu, o Capítulo II intitulado *Considerações Metodológicas* apresenta, de forma sintética, os critérios que estiveram na base da escolha do método e na sua aplicação, para a recolha das informações no campo e que nos permitiram realizar a análise de conteúdo das entrevistas.

Considerando como ponto de referência o quadro teórico (Capítulo I), a síntese realizada no Capítulo III com os aspectos mais expressivos dos discursos recolhidos, é apresentada num misto de reflexão e confrontação por considerarmos ser a melhor forma de descrever a realidade abordada. Aí, são expostas algumas das ponderações que acabaram por formar o Capítulo IV dedicado às Reflexões Finais.

Por fim, neste capítulo, procurámos expor de forma sucinta as revelações que nos pareceram mais pertinentes e actuais de toda esta realidade relativamente ao Ensino Superior Artístico e ao valor cultural e social da instituição Escola neste universo em estudo, bem como são lançadas algumas propostas e/ou alternativas que julgamos seriamente beneficiar esta área específica.

Finalmente, com este trabalho, esperamos contribuir para uma maior visibilidade social, cultural e política do *estado* presente deste tipo de ensino, bem como demonstrar de que modo o campo cultural e o campo educativo se têm vindo a desenvolver na sociedade em geral, e quais as suas expectativas, relativamente ao futuro.

CAPÍTULO I

1 - A Sociedade Educativa na Contemporaneidade

Uma das tarefas incontornáveis – e pouco fáceis – à partida para um trabalho de natureza sociológica, é a fixação de conceitos concernentes à realidade a abordar. E, ao tratar-se de um estudo interpretativo, com um objecto multidimensional, parece correcto reter uma primeira noção antes de percorrer as diferentes perspectivas de alguns autores: a relação dialéctica existente entre a escola e a sociedade.

Nunca, como hoje, a educação ocupou um lugar tão central na vida das sociedades e na evolução dos indivíduos. Para além disto, verificamos que a prioridade dada a este elemento é um fenómeno que tem vindo a evoluir e a ganhar terreno nas mais diversas dimensões da vida política, cultural e social da sociedade contemporânea. Contudo, trata-se de um fenómeno relativamente recente entre nós. Tem cerca de 30 anos.

Com efeito, o conceito de educação foi sofrendo significativas alterações em todas as sociedades e ao longo do tempo, mostrando-nos desta maneira, o seu carácter mutável e temporal. E tem sido assim, em parte, graças à necessidade do cidadão comum querer ver a *sua* sociedade mais aperfeiçoada, e, também, porque o campo educacional acaba por funcionar como um espelho das aspirações e expectativas individuais e colectivas. Por outro lado, o conceito consubstancia um conjunto de «*sonhos milenares da humanidade*» (Teodoro, 2001; 5) que explica a necessidade de construção de *políticas (policys)*⁵ cujo objectivo é a criação e a definição de limites – direitos e deveres – para o bom funcionamento na prática do campo educacional. Outro aspecto importante na formação de políticas públicas para a educação é certamente a indispensabilidade do discurso político centralizar as questões educacionais no conceito de *reformas* para que as instituições escolares se façam crer pelas suas competências e capacidades democratizantes. Sendo assim, o «*discurso sobre a reforma assume então o objectivo de gerar na opinião pública, e nos actores directamente envolvidos, professores e estudantes, a imagem de uma instituição que responde às potencialidades de modernização, legitimando novas relações de poder*» (Teodoro, 2001; 6). No entanto, o conceito *reforma* encerra um conjunto de normas e constrangimentos nem sempre compatíveis com a realidade

⁵ Taylor, Sandra, Fazal Rizvi, Bob Lingard & Miriam Henry (1997), *Educational Policy and the Politics of Change*, London and New York, pp 1-35. Para estes autores, o conceito de *policy* é visto como um **processo** activo. Nas palavras dos autores: “(...) We would want to stress the notion of policy as process, to refer to the politics involved in the recognition of a ‘problem’ which requires a policy response (...)”pág. 24 .

social vivida num determinado contexto de interacção – como por exemplo uma escola em meio rural (Stoer, 1982).⁶ Outra perspectiva, igualmente pertinente, é apresentada por Rui Canário (2005) e que de certa maneira contraria a primeira. Na medida em que as reformas ou «*os processos de mudança educativa deliberada em grande escala*» (Canário, 2005: 89), nem sempre vão ao encontro das reais necessidades das populações, muitos deles resultam em verdadeiras decepções. Para o autor, o último quartel do século XX ficou marcado por isto mesmo, com sucessivas mudanças a apelarem constantemente a uma lógica de *inovação* e de *reforma*.

Relativamente a estes dois conceitos, por *inovação*, segundo ainda o mesmo autor, a nossa atenção deve concentrar-se nos «*processos de mudança mais restritos, de carácter sectorial ou pontual (...)*» (Canário, 2005: 93) enquanto por *reforma* devemos usar esta noção quando queremos identificar «*processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas (...)*» (Canário, 2005:93). Ora, é justamente pelo facto de as reformas serem concebidas por outros, de fora da escola, para usar as palavras do autor, que nem sempre os seus princípios se ajustam à realidade e nem sempre reflectem as vontades e aspirações das populações/comunidades, onde vão ser introduzidas. A racionalidade generalista da reforma não se coaduna, portanto, com a plasticidade e as contingências da vida real nas instituições escolares. Aspecto que contraria a ideia de que a escola vive num certo “*imobilismo*” (Canário, 2005)⁷. A prova da sua mutabilidade é, precisamente, a capacidade dos agentes tentarem adaptar as reformas ao contexto real. E como sistema aberto que é, os problemas e as soluções da escola de hoje não são os mesmos de há 30 anos.

Olhando mais atentamente para a questão educacional, podemos perceber, ainda, que se trata de um campo intimamente relacionado com o campo económico das sociedades. A relação que as instituições educativas estabelecem com o sistema económico de uma comunidade sugere que esta dimensão expõe igualmente aspectos dialécticos. Se, durante muitos anos, o acesso à escola (educação) era privilégio que só estava ao alcance de alguns, agora a escola parece assumir papéis que outrora não lhe cabiam⁸. Esta realidade, ao invés de lhe trazer

⁶ No livro *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Stephen Stoer (1982) apontava este facto referindo-se à situação social e educativa vivida em Portugal no período 1974-76. Para o autor, muito daquilo que enforma as reformas tem como base um pensamento urbano, isto é, trata-se de um pensamento fortemente relacionado com as mentalidades urbanas (Op. cit. pág. 10), longe por isso da realidade rural.

⁷ Cf. Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto Editora, Colecção Ciências da Educação – Século XXI, págs. 51-97

⁸ Refiro-me às expectativas sentidas por muitos pais de que “a Escola é que deve educar”, deve dar os valores éticos aos filhos. Esta responsabilidade, na nossa opinião, de modo algum deve ser atribuída só à escola. Deve ser o resultado de um esforço conjunto e coeso entre a escola e a família – escola e sociedade, de um modo geral.

uma maior projecção social, e apesar de ser mais acessível, parece acarretar alguns dissabores ao sistema educativo, e a que ele ainda mal sabe (co) responder.

Hoje a discussão em torno do desenvolvimento económico e mesmo da formação de políticas públicas – educativas e culturais – tem vindo também a ganhar novos perfis. Apelo que tem sido evidenciado, sobretudo, em torno da ligação escola e sistemas sociais, escola e família, escola e comunidade. É por esse motivo que devemos procurar cada vez mais uma óptica reflexiva⁹, já que só através da compreensão dos fenómenos no sentido globalizante e relacional, ficamos aptos a compreender melhor, determinado tipo de interações sociais.

Mas outras perspectivas são igualmente importantes para o estudo da relação escola-comunidade. A propósito, por exemplo, da relação entre o desenvolvimento económico e a educação, Teresa Ambrósio (2002), começa por nos chamar a atenção, para o facto do desenvolvimento sustentável só ser possível quando houver uma mudança de mentalidades, isto é, quando o desenvolvimento da humanidade for «*o fim dos progressos, dos avanços e mudança (...)*» (Ambrósio2002;53) e o crescimento económico for apenas o meio de o concretizar. Este apelo à mudança radical de mentalidades e perspectivas na educação para o século XXI tem como base a necessidade de se pensar a educação – ou o sistema educativo - de forma global e multicultural assente na criação de «*(...) condições de sustentabilidade do processo de Desenvolvimento(...)*». Processo esse que implica uma noção – uma *nova* noção, na nossa perspectiva – de solidariedade social e cultural, e, inevitavelmente, de uma política abrangente e flexível capaz de desenvolver e estimular cada um, cada pessoa, numa perspectiva de «*(...) participação cívica, de afirmação e responsabilização (...)*» (Ambrósio, 2002;54) com vista a uma cidadania plena e global.

Num contexto, assim, de glo(c)alização e modernidade tardia, onde a cultura, a educação e as suas políticas são sempre – devem ser – habilitadas para a mudança, o horizonte é o desse confronto diversidade/globalidade. Vivemos a diversidade na globalidade e às políticas – acções e estratégias – exige-se «*criatividade social*»¹⁰. Numa perspectiva de mudança, só com ela se articulam educação e desenvolvimento: processos indissociáveis, globalizantes e estruturantes da vida social. No seio do desenvolvimento, a mudança implica também dina-

⁹ O conceito de *reflexividade* é partilhado por diversos autores, embora seja entendido de forma diferente. Para um melhor aprofundamento da perspectiva deste conceito e o de «*modernização reflexiva*», sugere-se a leitura da obra – Beck, Ulrich, Giddens, Anthony, Lash, Scott, *Modernização Reflexiva* (2000), Celta Editora, Lisboa.

¹⁰ O conceito de *criatividade social* na perspectiva de Santos Silva (2000) enquadra-se na análise da cultura e do desenvolvimento nas sociedades actuais, onde para o autor a criatividade social representa a capacidade dos indivíduos criarem uma determinada autonomia perante as adversidades sociais e físicas e com ela construírem uma nova perspectiva cultural do desenvolvimento. Sugere-se a leitura da obra de Silva, Augusto Santos (2000), *Cultura e Desenvolvimento – Estudos sobre o Relação entre Ser e Agir*, Celta Editora, Oeiras, pág 145.

mesmo e inovação. Implica cruzar diferenças, maneiras de pensar e agir onde comparece a cultura, as práticas e «os *modos de*» (Silva, 2000:145) viver *a cultura*. Pois verdadeiramente, já não existem interacções descontextualizadas do sistema global. Além disto, a condição do local passou a (trans)local. Por conseguinte, pensar a educação e o desenvolvimento, ou aderir a uma «*perspectiva cultural do desenvolvimento*» (Silva, 2000:145) no contexto da *mudança*, obriga a pensar numa tal condição e como aí, também, se podem dar ao mesmo tempo processos de «*identificação*» e «*projecção*» associados à identidade (Giddens, 1997:43).

Importa, então, perceber como surgem estes conceitos e entender a sua articulação nas mais diversas dimensões da sociedade, na perspectiva de uma *Sociedade Educativa Contemporânea*.

No projecto do desenvolvimento sustentado convergem diferentes expectativas – sobretudo espera-se um determinado equilíbrio entre as diferentes forças. É verdadeiramente uma questão importante para o campo político no sentido lato (Ambrósio, 2002), onde a discussão entre o conceito *equidade* e o de *crescimento* aparece como fulcral. Contudo, parece que o desenvolvimento da educação perspectivado desta maneira carece, ainda, de estratégias políticas – culturais e educacionais – que o possam sustentar. Aí, surge como fundamental o papel das instituições e dos governos democráticos e de todos aqueles que estão directamente relacionados com a realidade educativa – professores, alunos e cidadãos – no estabelecimento de sinergias capazes de envolver cada um, e cada entidade de modo a estabelecer uma rede de trabalho e de solidariedade cultural e social, como já referimos, capaz de garantir tal tarefa.

Com um paradigma assim da educação, as ponderações devem basear-se também numa noção precisa dos objectivos a atingir e que apelem à valorização da centralidade da pessoa, atribuindo à educação um papel *indispensável* na construção de uma cidadania efectiva (Ambrósio, 2001)¹¹. O papel desta nova educação deve, na nossa perspectiva, fundamentar o respeito pela diferença cultural e social de cada comunidade, e alimentar uma perspectiva democrática e tolerante sobre as acções educacionais e culturais desenvolvidas, de forma coerente e de acordo com cada sociedade. É, na realidade valorizar a condição humana no sentido daquilo que entendemos ser a realização de uma sociedade onde os programas/reformas educativas, não sejam vistos como meros instrumentos ao serviço do campo económico.

¹¹ Ver texto de Ambrósio, Teresa, “Educação e Novos Espaços de Segurança e Defesa”, in *Educação e Desenvolvimento, contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Capítulo VII - A Dimensão Europeia das Políticas Educativas, Lisboa, 2001, pág. 217-224

Esta transposição no paradigma da educação radica na passagem da sociedade predominantemente “mecanicista” – tipicamente industrial - para a sociedade virada para a *procura* – numa perspectiva de mercado - onde se pretende a *satisfação do cliente*. Na satisfação dos diversos segmentos de mercado. Para além disto, um dos factores fundamentais deste novo tempo, é o facto das sociedades estarem em permanente contacto com outras culturas. E um dos aspectos mais relevantes de todo este processo evolutivo é, certamente, a pluralidade de contextos e experiências dos tempos actuais. Hoje, mais do que nunca a «*monocultura - não evolui por aprendizagem; tal como a bactéria, ela limita-se à divisão e à subdivisão*». Pelo contrário, «*(...) a multicultural evolui essencialmente por aprendizagem, confronto e adaptação (...)*» (Carneiro, 2001: 38). Quer isto dizer que «*Ser-se*», hoje em dia, significa viver/estar num estado semi-paradoxal – é viver a diversidade na globalidade, a certeza na incerteza, etc. E na contemporaneidade observamos ainda outro aspecto, ao contrário de algumas opiniões, a «*(...)dinâmica de globalização cultural produz, ao mesmo tempo, mais uniformidade e mais diversidade (...)*» (Melo, 2002: 42), do que imediatamente podemos supor.

Diversidade e globalidade, certeza e incerteza – influenciam e dominam quase todas as nossas dimensões de vida. No plano educacional, por exemplo, a escola vive problemas para os quais ainda não se encontraram soluções ou que, dificilmente se irão encontrar – quer no plano social e político, quer no educativo e pedagógico. Com efeito, assiste-se mais do que nunca em Portugal como noutros países ao surgimento de uma pluralidade de contextos vivenciais/educativos, para os quais o sistema ainda mal sabe como responder ou para os quais a escola parece ainda não estar totalmente habilitada. E um exemplo disso mesmo, é a crescente diversidade cultural nas sociedades – associada, por exemplo a fenómenos migratórios¹², para além da evidente consciência social e cultural e mesmo patrimonial que começa a emergir. Exigindo por um lado, mais inovação – traduzida por exemplo em novos sistemas organizacionais e maior autonomia nas escolas, maior abertura cultural – e por outro, mais qualidade no ensino escolar obrigatório que passa, obrigatoriamente também, pela formação dos seus profissionais, a um nível diferente – o da *criatividade cultural* – que passa, obviamente, pela qualidade do Ensino Superior oferecido.

¹² Refiro-me a diversos factos; por exemplo, hoje Portugal assiste à entrada de emigrantes vindos de Leste e mesmo de outros Continentes, nomeadamente de África e Brasil, entre outros, e não ter capacidade de resposta para este tipo de situações, nem em termos institucionais nem em termos de conteúdos formativos/escolares. Em Outubro de 2005, podemos assistir a fenómenos de violência de bairro em França – no coração de França, arredores de Paris – em parte fruto de *um certo esquecimento cultural* e social relativamente às minorias étnicas emigrantes que durante quase duas décadas foram sucessivamente postas de lado quer no plano político e económico, quer no social e educativo.

A acrescentar a isto, temos um projecto educativo com algumas deficiências. Ao concentrar-se nas questões relacionadas com o acesso ao ensino promovendo a massificação escolar, outras dimensões foram esquecidas, nomeadamente as assimetrias existentes dentro do país, onde ainda persiste a subalternidade do País em relação a Lisboa e do Norte em relação à cidade do Porto (Silva, 1994/ 2000), para não falar das assimetrias no acesso à cultura e a formas de vida mais ricas, onde dimensões como a simbólica e a social sejam valorizadas, acabando por ser projectadas na diferenciação que existe entre as várias escolas do nosso País. Portanto, a tão almejada democratização cultural/educacional projectada nas políticas públicas culturais e educativas durante os primeiros anos da Democracia¹³ – está ainda longe de acontecer no sentido pleno.

1.1 - Estado e a Sociedade civil – uma relação dinâmica

A relação dialéctica existente entre o Estado e a Sociedade é uma realidade que sempre existiu, embora hoje tenha adquirido contornos bem distintos. Este facto deve-se em parte ao papel regulador/modificador que ambos detêm. E sendo uma relação que parece caracterizar-se pelo *não diálogo*, apela por isso a estudos interpretativos e compreensivos¹⁴ para melhor julgarmos o campo das relações sociais.

E neste sentido, valerá talvez a pena (re)considerarmos a educação como a *ferramenta cultural* para conseguir estabelecer a comunicação entre estas duas realidades, sendo por isso na nossa perspectiva, urgente olhar a educação numa óptica cada mais multicultural e diversificada. A construção das sociedades faz-se justamente pela tomada de consciência da «(...) *emergência de novo conhecimento (o new Knowledge), aquele que valoriza as pessoas cons-*

¹³ Cf. Ramos Rui, “A segunda Fundação (1890-1926)” in Matoso, José, *História de Portugal*, Vol 6, 1994, pág. 43-67. Em vésperas da 1ª República, e apesar das grandes assimetrias e comparado com outros países europeus, Portugal era um país que dava importância à cultura e às suas expressões artísticas. O elogio às letras e aos seus heróis, por exemplo, faziam a diferença entre um Portugal letrado e um Portugal marginalizado do ponto de vista económico pela Europa do final do século XIX, cujo domínio pertencia à imprensa jornalística. O valor atribuído à cultura na época fica expresso pelo valor que se dava aos artistas nacionais. «*Em 1898, Sousa Viterbo queria que 10 000 a 12 000 pessoas se cotizassem para pagar a jarra de Beethoven, de Rafael, para o Museu Nacional (Diário de Notícias de 26 de Outubro de 1898)*» (Op. Cit, Matoso, José, pág.67).

¹⁴ Trata-se efectivamente de aplicar uma análise baseada na interacção simbólica. Quer dizer, na tentativa de interpretar a vida dando atenção ao agir social. Do ponto de vista sociológico, o Interaccionismo Simbólico revolucionou algumas perspectivas sobre a acção dos indivíduos. Colocando o acento tónico nas diversas interacções, é possível identificar diversos contextos interactivos e por conseguinte diferentes formas e modos de interpretar o sentido das acções. A lógica que domina as interacções é comportamental e reflexiva implicando, portanto, uma análise interpretativa.

trutoras do conhecimento, as suas memórias, e as suas história culturais.(...)» (Carneiro, <http://www.presidenciarepublica.pt; sd;4>)¹⁵.

E tratando-se de um campo multidimensional, é pensarmos a dimensão educativa, também, em termos próximos do *Existencialismo*¹⁶, na medida em que muito daquilo que vivemos, para não dizer tudo, contempla a dimensão fenomenológica e existencial. Quer isto dizer que embora seja incontornável a dependência da sociedade civil relativamente ao Estado como *Estado-regulador* – porque assegura as condições sociais e objectivas dos seus cidadãos – é urgente pensar-se a questão educativa do ponto vista social/individual, de modo a poder abarcar a sua pluridimensionalidade vivencial, os seus agentes e as suas subjectividades. Em suma, é fazer ver que «(...) a missão da Educação é dizer às pessoas que não estão sozinhas no mundo, ensiná-las que não vivem ensimesmadas sobre si próprias no planeta, que estão com outras, e com elas partilham um destino comum (...)» (Carneiro, sd,5).

Para além das interrogações que giram em torno do *papel* da educação e por conseguinte em torno das organizações educativas, é indispensável entender que estas vivem também *debaixo* de uma «**crise cultural**» (Cabral, 2002)¹⁷ a nível nacional, responsável em parte pelo atraso persistente a nível do ensino, da economia e da sociedade, revelando-nos que se trata, efectivamente, de um problema estrutural e cultural da sociedade portuguesa.

Além desta crise, a sociedade vive a educação mergulhada numa «**crise de estado educador**» (Cabral, 2002:59)¹⁸, de tal maneira que *semi-institucionalizada*, dá cada vez menor atenção ao papel social da educação. Com efeito, quando «(...) a questão da educação se despolitizou no sentido em que aquilo que deixa de ser objecto de conflito para se tornar consensual, perde também carácter político e ideológico (...)»(Cabral, 2002:61) faz com que este seja mais um fenómeno entre muitos. Parece, então, evidente que existe um certo divórcio entre a verdadeira missão da educação – o seu papel modificador e criativo – para esta se concentrar mais *no administrativo e organizacional* – ou seja, de se assumir como uma obrigação e não como uma missão. Mas ainda segundo o autor citado, este *estado de crise*, não se resu-

¹⁵ Texto retirado da Internet no dia 20 de Junho de 2005. Site: <http://www.presidenciarepublica.pt>. Neste artigo, Roberto Carneiro faz uma reflexão em torno das relações existentes entre o Estado e a Sociedade Civil. Carneiro, Roberto, *A Escola: uma ponte entre o Estado e a Sociedade Civil*, pág. 1-6.

¹⁶ Esta observação tem como base a valorização da dimensão existencialista na análise das questões sociais. Valerá a pena pensar por exemplo na frase de Sartre: “ *O essencial não é aquilo que se fez do homem, mas aquilo que ele fez daquilo que fizeram dele*” para podermos compreender a multidimensionalidade dos fenómenos sociais. Sendo o Existencialismo, uma corrente filosófica, a dimensão valorizada é contingencial, portanto, a atenção foca-se na dimensão subjectiva dos agentes sociais envolvidos nos mais diversos contextos.

¹⁷ Cf. Texto de Manuel Villaverde Cabral, (2002) “Espaços e Temporalidades Sociais de Educação em Portugal” in A.A.V.V, *Espaços de Educação – Tempos de Formação*, Lisboa, F.C.G, pág.47-67

¹⁸ Cabral, Villaverde Manuel (2002), obra citada, pág. 60.

me a estes dois aspectos. Villaverde Cabral fala inclusivamente de uma «*crise do sistema socioprofissional*» (Cabral, 2002:57), que se reflecte obviamente na qualidade e nível de ensino transmitido pelos docentes e na desmotivação em dar aulas. Parece tratar-se de um *espelho* de crise, onde podemos ver «*docentes desmotivados a ensinar alunos tão desmotivados como eles*» (Cabral, 2002:57).

Como *sistema social*, porque efectivamente é disso que estamos a falar, a melhor forma de analisar a organização educativa parece ser a visão holística, isto é, aquela que incorpora as diversas variáveis que nela interagem. Contudo, na nossa perspectiva a escola deve ser considerada, igualmente, um *território autónomo*, onde se dão interacções que por sua vez engendram diferentes perspectivas do/de ensino, das políticas educativas, da educação etc., consoante os actores envolvidos. É, por isso, «*(...)uma realidade socialmente construída(...)*», como tal devemos ter em conta o conjunto de (inter)relações onde coexistem dois aspectos fundamentais – «*(...)negociação (explícita ou latente) de conflito e cooperação (formal ou informal, constitutivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma, de uma cultura organizacional específica.*» (Afonso;1999:46)¹⁹. Por outro lado, sendo um território *relativamente* autónomo como referimos, a organização educativa passa a ser um espaço de criação de contrapropostas importantes. Desta maneira, ao apresentar os seus novos paradigmas, está no fundo a dar a conhecer «*contra paradigmas*» que podem por sua vez produzir uma nova concepção/consciência – positiva ou negativa – da organização educativa na sociedade. Isto acontece porque se trata de um «*subsistema aberto, atravessado por forças provenientes de um sistema muito maior que constitui o seu meio*» (Bertrand & Valois, 1994:20).

Nesta óptica, a perspectiva organizacional pode ser igualmente favorável ao estudo dos contextos educativos. Ao vermos a «*escola como uma organização*» com características próprias, sobretudo, quando pretendemos analisar a sua autonomia relativamente ao «*campo das políticas públicas*» – mais precisamente ao campo da administração educacional (Afonso, 1999:46) – estamos na realidade a considerá-la uma entidade independente, capaz de operar mudanças importantes tanto interna como externamente – no seio da sociedade. Outro aspecto e ainda dentro desta lógica, é o conceito de *desenvolvimento organizacional*²⁰ Na perspectiva

¹⁹ Cf. Natércio Afonso, (1999), “A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa” in, *A Autonomia das Escolas Públicas*, Inovação, Vol 12 – nº3, pág.45-64.

²⁰ O conceito de *organização* aqui utilizado baseia-se na ideia de que para existir uma organização tem de existir um conjunto de intervenientes e que a sua implicação no terreno – acção de cada um dos agentes sociais – pode contribuir para o mesmo fim. E que, cabendo-lhes tarefas diferentes, todas elas, em conjunto, contribuem para

escolar, trata-se de um conceito que necessita de alguns esclarecimentos. Relativamente a isto, e segundo ainda Natércio Afonso (2002), dependendo da perspectiva de cada organização, o mesmo pode ser observado ora dando mais atenção a aspectos qualitativos (acções) e iniciativas desenvolvidas de âmbito curricular ou pedagógico ora dando mais atenção a aspectos quantitativos (Afonso, 2002), traduzidos por exemplo no número de alunos inscritos, número de professores, número de turmas, etc. Parece haver, então, duas visões diferentes do mesmo problema – uma mais pragmática e outra mais relacional. Aspecto que será amplificado no capítulo dedicado à análise das entrevistas (Capítulo III) mais à frente neste trabalho.

Assim, esta nova “paisagem educativa”, sugere-nos que, qualquer que seja o *planeamento estratégico na educação*²¹, ele deve invocar uma atitude pro-activa e de mudança. E sendo o seu carácter mutável e temporal como vimos, permite à organização educativa de acordo com os seus fins (missão)²² e objectivos distintos, adoptar diferentes atitudes face às propostas apresentadas pelo meio. Por outro lado, e, do ponto de vista profissional, o professor – como agente activo neste território – é alvo também de um certo «*controlo democrático*» (Afonso; 1999). O controlo das estratégias parece ser uma das pressões que mais influenciam as orientações políticas relativas às questões educacionais. O equilíbrio que se pretende encontrar entre o que se espera dos actores envolvidos como os professores – mais profissionalismo – não dispensa, mais especialização, mais formação e maior autonomia – e o controlo democrático que é exercido pela comunidade – reflecte-se na dificuldade em conceber as políticas a introduzir. Estas, por seu lado, querem-se flexíveis e capazes de responder às necessidades do conjunto, o que não é fácil dada a discrepância de interesses entre as partes actua-ntes. Assim, podemos perceber que «*as políticas públicas concretas, não são a concretização automática dos projectos de quem detém a autoridade política formal. Pelo contrário, elas*

esse fim, formando assim aquilo que entendemos como - instituição escolar. Em que o sucesso ou insucesso do seu desempenho (desenvolvimento organizacional) pode ser avaliado pelos resultados obtidos, quer qualitativos ou quantitativos. Cf. Afonso, Natércio (2002), “Avaliação e Desenvolvimento organizacional da Escola”, in Costa et al, *Avaliação das Organizações Educativas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, págs. 51-69.

²¹ Cf. Kaufman, Roger, Jerry Herman, (1991) *Strategic Planning in Education*, Technomic Publishing CO, INC, Lancaster. Do ponto de vista do planeamento estratégico as questões relacionadas com a educação devem ser perspectivadas a longo prazo, o que implica uma atitude de preferência *pro-activa*, isto é, planear para um futuro desejado, controlável e intencionalmente realizável, cujo objectivo é a antecipação pela acção rejeitando a fatalidade. Um aspecto a valorizar no planeamento estratégico é a possibilidade de se desenharem cenários prospectivos das acções. Aquilo que os estrategas chamam de **análise SWOT** pode ser um excelente auxiliar nessa matéria – é, na realidade, aplicar «*um exercício racional de identificação das componentes internas*» (Rosa & Teixeira, 2002:36). Isto é, identificar os pontos **fortes** (*stress*) e **fracos** (*weakness*) versus as **oportunidades** (*opportunities*) e **ameaças** (*threats*). Para melhor aprofundamento desta matéria e do processo de planeamento estratégico, sugere-se a leitura da obra *Perspectivas da gestão estratégica*, da autoria de Álvaro Rosa e António F. Teixeira (2002), Colecção ISCTE- Escola de Gestão, Ad Litteram.

²² Cf. Bartol, Kathrin M e Martin, David C. (1999), *Management*, Third Edition, New York, McGraw-Hill, Inc. International Edition, pág. 136-137.

reflectem, em cada situação concreta, o equilíbrio momentâneo, o ponto de encontro das estratégias dos diversos actores (...)» (Afonso; 49: 1999) – resultando por isso mesmo, e, na maior parte das vezes, num jogo de forças difícil de gerir.

Porém e contrariamente aquilo que se passava nas últimas décadas, na sociedade actual assiste-se a uma organização profissional dos professores muito mais baseada em critérios e estratégias específicas e de acordo com as características locais²³ e dos estabelecimentos de ensino (Pereira, 2001)²⁴. Como contrapartida desta “autonomia” nas decisões, existe por parte dos actores envolvidos, uma certa inquietação em adequar as estratégias ao meio envolvente, ou seja, à realidade contextual. Para além disto, a esta nova direcção também não fica alheia, uma nova orientação profissional muito mais assente na *racionalidade técnica* e *organizacional* dos contextos de trabalho adaptados aos contextos educativos. Nesta óptica, a formação contínua torna-se fundamental no sentido em que estimula a criatividade pedagógica e social dos professores, ferramenta fundamental para a construção de espíritos criativos e independentes.

Neste contexto, vale a pena fazer uma pequena observação, ainda que esteja fora do objecto de estudo deste trabalho. A produção de cientificidade na educação e a produção de sistemas e modalidades de formação há muito que se encontram articulados. Por essa razão, é compreensível que certas transformações que se dão no sistema de ensino afectem o sistema de formação de indivíduos. Esta realidade prende-se com duas questões fundamentais – o mundo de formação e o mundo do trabalho (Pereira; 2001). Isto porque, no conceito de *qualidade profissional*, está subjacente um outro e que se prende com a *conceptualização* da Educação, não como uma etapa com *princípio, meio e fim*, mas sim numa perspectiva de “*aprendizagem ao longo da vida*”²⁵. Nele são perspectivadas três grandes «(...) *categorias primordiais*:

²³ Cf. Ruas, Henrique Barrilaro, “O poder local” in Reis et al., *Portugal 20 Anos de Democracia*, Circulo de Leitores, 1994. O surgimento do Poder Local e a sua relativa autonomia face ao Poder Central contribuiu em grande medida para o crescimento de algumas zonas afastadas dos grandes centros urbanos. A título de exemplo, pode-se constatar a larga delegação de competências para as autarquias pela Lei nº18/91, de 12 de Junho (com base no Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de Março). Nos artigos 2º, nº1 define-se que «*É atribuição das autarquias locais o que diz respeito aos seus interesses próprios, comuns e específicos das populações respectivas (...)*». Algumas dessas competências dizem respeito à construção e manutenção dos estabelecimentos escolares de acordo com as necessidades e capacidades económicas de cada localidade.

²⁴ Pereira, Maria de Fátima (2001), *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – Os equívocos e as possibilidades*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

²⁵ Este conceito surge na década de 70, como uma “ideia satélite” promovida pela UNESCO e pelo Conselho da Europa. O conceito “lifelong education” abraça portanto dois conceitos distintos – a Educação no sentido formal (Escola) e a Aprendizagem (educação informal) – adquirida pela experiência, pela história de vida de cada um, expressa no comportamento estruturado ou não estruturado. Cf. a propósito desta questão, o conceito de *habitus* desenvolvido por Pierre Bourdieu (1979) na sua obra “*La Distinction – critique sociale du jugement*” - Éditions de Minuit, Paris em 1979. Nela, autor retrata bem o sistema de disposições *estruturadas e estruturantes* que definem o *agir e o pensar* dos actores sociais relativamente à sociedade e que resume o conceito de *habitus* referido.

1) *Desenvolvimento pessoal e cultural*. 2) *Desenvolvimento social e comunitário*. 3) *Desenvolvimento profissional e empregabilidade sustentável (...)*» (Carneiro; 2001:49). Outro aspecto respeitante na dimensão educativa é também o facto de na actualidade terem sido transpostos para o mundo da formação termos e um tipo de vocabulário originário do mundo empresarial, tais como: *eficácia, rentabilização, produtividade, estratégia, marketing*, etc, que de certa maneira contribuíram para uma nova visão do sistema educativo e cultural – em suma, contribuíram para uma nova Sociedade Educativa.

1.2 - O valor social e cultural da Educação

Do ponto sociológico, foram vários os factores sociais e políticos e mesmo económicos que concorreram para uma nova representação daquilo que entendemos como *escola*. Todos eles levaram ao actual estado da educação e da instituição escolar – para o nosso bem ou nosso mal. Efectivamente, hoje, espera-se demasiado desta instituição social e também vive-se de maneira diferente o espaço educativo. Por esta razão, a escola como *instituição educadora* e o seu papel social na socialização dos indivíduos tem sido largamente explorado, exactamente, por representar um excelente objecto de estudo quer sociológico quer histórico.

No nosso caso, em Portugal, o nascimento da escola como instituição deve ser visto à luz de um contexto histórico e social muito específico²⁶, mais exactamente o século XIX, período marcado também pelo surgimento do Ensino das Artes – objecto de estudo deste trabalho. É pois no ano 1836 que o ensino das Belas Artes em Portugal com Passos Manuel recebe os primeiros decretos. Segundo Luís Reis Torgal (1993) nesta altura «*não se pensa a arte apenas como uma “cultura estética”, mas sim, como seria natural, com um acentuado sentido prático (...)*» (Torgal, 1993:630).

E devido ao seu carácter humano, um aspecto relevante no estudo da *escola* é o facto de sermos constantemente obrigados a olhá-la como um fenómeno social para assim podermos fazer a sua construção como «objecto sociológico». Deste modo estamos habilitados a poder

²⁶ Cf. Torgal, Luís Reis, (1993) “A instrução Pública” in Matoso, José (org.) *História de Portugal*, Vol 5, Círculo de Leitores, (págs. 609-651). Embora durante o trabalho nos estejamos a referir à educação no sentido de conceito lato, aqui a escola é referida como instituição de serviço público que presta serviços educativos à sociedade. E embora saibamos que no nosso país o Século XIX marca um avanço nesse processo, começado com Marquês do Pombal e as suas reformas, é só no período liberal que de facto a educação ganha o seu carácter de serviço público como meio alternativo à instrução doméstica, portanto mais alargado às massas.

sublinhar os seus eventos e a entender a maneira como eles interagem. Contextualização que forçosamente, não dispensa a devida visão sistémica e reflexiva²⁷, como aliás já referimos.

É de facto no século XIX que a Escola se torna o expoente máximo na socialização dos indivíduos. Uma alteração que teve origem na passagem das sociedades tradicionais rurais a sociedades industriais – em que o tempo passou a ser medido segundo o horário de trabalho da fábrica – potenciando deste modo o aparecimento de instituições capazes de preparar (zelar) e educar os jovens.²⁸ Alteram-se em simultâneo a noção de propriedade e património a transmitir. A transmissão de propriedades e bens materiais deixam assim de ter prioridade numa classe média ainda emergente onde o valor da educação e de cada indivíduo e por conseguinte o seu mérito passam a ser o património a transmitir às futuras gerações (Singly, 1993)²⁹.

A este propósito vale a pena fazer uma breve referência a Durkheim (1984). O autor considerava que o termo *educação* consubstanciava um conjunto de acções e intenções dos adultos – mais cultivados e amadurecidos – sobre os mais novos ainda em fase de amadurecimento moral e intelectual. Sintetizando, deste modo, o conceito de *educação* era para o autor:

«(...) educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem como objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu

²⁷ Da mesma maneira que o sistema educativo evoluiu, a imagem da criança também sofreu uma evolução histórica e social ao longo do tempo. Em relação à construção social do conceito de *infância*, Manuel Pinto (2000) refere que «(...)a ideia moderna de infância como fase autónoma relativamente à adultez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na prática a partir dos finais do século XVII e especialmente em XVIII em alguns sectores da aristocracia e sobretudo da burguesia(...)»²⁷(Pinto, 2000:60). E à medida que o estatuto da criança ganha espaço como período autónomo de vida do indivíduo, outro facto veio ainda ajudar a reforçar este novo conceito. A intervenção cada vez mais próxima do Estado na esfera familiar permitiu que este período – *infância* – sofresse algumas transformações do ponto de vista relacional. E um dos agentes que concorreram para esta alteração foi, justamente, o surgimento da Escola como instituição educadora para além do núcleo familiar

²⁸ O século XIX é um misto entre uma maior privatização da família – no sentido das relações familiares – e uma abertura social provocada pela intervenção cada vez mais próxima do Estado (Singly, 1993) no que respeita aos deveres e direitos dos laços de parentesco. Nesta dualidade, onde a família passa a usufruir de uma maior individualidade ao mesmo tempo que se torna mais exposta aos «olhares» do Estado, o sociólogo Émile Durkheim conclui, também, que as relações entre os membros da família vão-se forçosamente reforçando e modificando. E é neste sentido que ele argumenta que o Estado, ao passar a funcionar como um «poder paternal» onde o bem-estar e os direitos dos menores são salvaguardados, nomeadamente em relação ao património – bens materiais e a “sua concentração e transmissão”. Ainda a propósito deste tema e para um melhor aprofundamento das relações familiares bem como da família, sugere-se a leitura da obra de Anália Cardoso Torres (2001), *Sociologia do Casamento*, Celta.

²⁹ Cf. Singly, François, (1993) *Sociologie de la Famille Contemporaine*, Éditions Nathan, Paris.

conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (...)»

(Durkheim, 1984:17)³⁰

E embora não vejamos actualmente a questão desta maneira, podemos admitir que ainda hoje observamos este fenómeno, apesar do carácter social da educação ter vindo a ganhar outras funções e competências muito além daquilo inicialmente apontado por Durkheim. Ou seja, sempre existiu a dimensão cultural porque em última análise o indivíduo sempre foi um *objecto* simbólico³¹ e por isso culturalmente “formado”.

Contudo, desde há muito, são as funções de educação/formação associadas a uma socialização com valor especial promovida pela escola, aquelas que mais rapidamente são (re) conhecidas. Mas para além destas, a escola do ponto de vista sociológico desde sempre se apresentou como um espaço de interacção e de relação interpessoal privilegiado, já que nele sempre actuaram diferentes forças e interesses e diversos actores sociais. Interessa pois perceber de que modo a escola foi ganhando terreno face às outras dimensões da vida.

De facto a diversidade despertada nas sociedades industrializadas do século XIX é uma característica que hoje observamos nas sociedades contemporâneas. Como tal, a educação será sempre o produto dessa diversificação e heterogeneidade, e a escola, na realidade, não deve fazer mais do que preparar o indivíduo para o colectivo e, para a multidimensionalidade característica da vida contemporânea.

E um autor de referência na dinâmica da socialização da sociedade contemporânea no domínio do simbólico foi certamente Pierre Bourdieu (1979). Na sua obra *La Distinction - critique sociale du jugement*, o ponto de encontro entre o agir e a cultura é indicado no conceito de *habitus*. Procurando decifrar as *disposições estruturadas* que se apresentam no agir e pensar, elas próprias estruturantes dessa mesma realidade, o autor concebeu este conceito como o princípio gerador de determinadas práticas e comportamentos, devendo ser interpretado, ele próprio, como um sistema estruturado e estruturante que organiza as práticas e percepções dessas mesmas práticas. É duradouro – mas não imutável – incorporado por socializa-

³⁰ C.F. Émile Durkheim, (1984) “A educação, sua natureza e atribuições” in, *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, 2ª edição, pp. 7-24

³¹ Embora tivesse uma visão uni-linear relativamente à evolução das sociedades, Durkheim admite que existe a diversidade ao salientar «*Nada autoriza a crer que os diferentes tipos de povos se encaminhem todos no mesmo sentido; há-os que seguem as vias mais diversas. O desenvolvimento humano deve ser figurado, não sob a forma de uma linha ao longo da qual as sociedades viriam dispor-se umas atrás das outras como se as mais avançadas fossem apenas a sucessão e a continuação das mais rudimentares, mas como uma árvore com ramos múltiplos e divergentes*» (Durkheim, L'Année sociologique, tomo XII, 1913, p. 60-61) – Durkheim citado em, Cucho, Dinis, (1999), *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*, Edições Fim de Século, 1ª edição, págs. 52-53.

ções e aprendizagens (Bourdieu, 1979). O conceito de *habitus* no fundo traduz justamente a relação dialéctica entre a sociedade e os homens.³² E no contexto específico deste trabalho julgamos poder ajudar a interpretar o conjunto de interacções sociais dentro e fora das instituições escolares³³.

Embora tenhamos tomado em consideração estes autores clássicos como referência na introdução ao conceito escolarização – como processo evolutivo e específico do indivíduo – ao longo da história da Sociologia, e, mais recentemente, têm surgido diversas teorias relacionadas com a educação. Na sua maioria, elas apresentam sempre elementos e mesmo pontos de encontro com estas análises mais clássicas. Contudo, a reflexão sobre a educação como conceito e a escola como instituição, tem vindo a subordinar-se cada vez mais às questões contemporâneas, alargando deste modo a perspectiva sociológica e mesmo histórica desta questão ao buscar conceitos como a: *multiculturalidade*, *reflexividade*, *cidadania*, *bem-estar*, etc. No entanto escolarização é muitas vezes confundida com socialização e é justamente na sua distinção que devemos focalizar-nos a partir de agora.

«Socialização acontece simplesmente por vivermos num contexto social e requer atenção especial (...) educação, por contraste, usa a redução da acção comunicativa para atingir qualquer coisa que pressupõe a coordenação de uma pluralidade de esforços, algo que não pode ser deixado ao acaso (...).» (Luhmann, 1995)³⁴

Hoje a ideia de um *Ensino Cultural* (entenda-se educação cultural) parece centrar cada vez mais a preocupação na Educação *para a Cidadania*. E sendo também esta perspectiva importante, há que considerar a hipótese desta ideia de cidadania na contemporaneidade, poder ser algo mais do que a simples inserção do indivíduo num sistema formal de educação. Trata-se de potenciar este conceito, eleva-lo a algo mais criativo, onde estejam incluídas, por exemplo, as noções de *multiculturalidade*, de *reflexividade* e de *criatividade cultural*³⁵.

³² Cf. Bourdieu, Pierre, (1979), *La Distinction – critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, Paris.

³³ Cf. Canário, Rui, (2005), *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*, Porto Editora. Do ponto de vista sociológico a escola como instituição/organização surge num contexto específico de mudanças políticas, sociais e económicas. A emergência do Estado-Nação obriga ao surgimento de uma nova solidariedade social e coesão nacional. Do ponto de vista social e económico, a escola teve que desempenhar um novo papel de veículo cultural e passou a ter um papel importante na organização e disciplina no trabalho. Neste contexto, o autor chama à escola – “*escola de certezas*” (Op. Cit, pág. 63)

³⁴ Cf. Luhmann, Niklas, (1995), *Social Systems*, Stanford University Press, pág. 205

³⁵ Consideramos no contexto deste trabalho, o conceito de *criatividade cultural* aquele que deve fundamentar a motivação/missão da escola e que passa pela ligação forte e permanente com os diversos agentes culturais da

De facto, a cultura escolar pode assentar os seus pilares estruturais numa base cultural e reflexiva, no sentido em que cada um, com a sua capacidade de intervenção, pode modificar e alterar a concepção do conceito de escola, no sentido de instituição cultural. Aliás, na contemporaneidade, somos obrigados a olhar a realidade social de forma reflexiva como temos estado a ver, e, inserida numa «(...) *sociedade multifacetada e pluridimensional sustentada em três pilares; Sociedade de Risco; Sociedade Activa; Sociedade Educativa (...)*» (Carneiro, 2001;323). Apelando-nos por isso, a considerar a educação como algo que implica também a existência de três entidades fundamentais: **o sujeito** com as suas características físicas, culturais e sociais (a capacidade reflexiva/individual); **o meio**, onde cabem os meios social, escolar, educativo, cultural, etc. (a dimensão social); **fins ou objectivos** do processo educativo onde estão incluídos os valores, ideais pessoais e colectivos, a própria história social onde ele se insere (a dimensão simbólica) (Cabanas, 1995)³⁶. Em suma, longe de se pensar os conceitos de Sociedade e Educação como algo que é alheio à existência do particular/individual, eles ganham mais relevo e sentido, quando vistos num contexto específico e vivencial, como produtos da acção do Homem, em que o seu papel activo (decisivo) e reflexivo sobre a sua actualização (existência) modifica e altera cada espaço social e interactivo – e, neste trabalho mais especificamente, o contexto educativo.

2 – A Multiculturalidade e a Reflexividade na Escola

2.1 - Uma perspectiva do conceito (s) de Cultura (s) na dimensão educativa

A sociedade actual tem vindo a fazer sobressair novas dimensões na vida dos indivíduos trazendo-lhes de certa maneira uma maior apreensão quanto ao seu futuro como cidadãos e actores sociais e ao mesmo tempo fazendo levantar inúmeras questões nas ciências sociais do ponto de vista social e mesmo cultural, económico e político.

Contudo, esta nova maneira de sentir é uma realidade que sempre existiu. Sempre existiram várias culturas e não cultura como algo que existe singular e universalmente para todos. A «interculturalidade» sempre existiu, apenas hoje tem mais visibilidade por se encon-

sociedade, sejam eles uma outra escola, um museu, uma biblioteca, uma galeria de arte, uma exposição ao ar livre, etc.

³⁶ Cf. Cabanas, José Maria Quintana, *Teoria da Educação – Conceção antinómica da Educação*, Coleção Perspectivas actuais I educação, Edições ASA, 1995, pág 61.

trar cada vez mais presente e nos mais variados contextos sociais. E um aspecto positivo a retirar desta nova consciência, é que para muitas sociedades esta nova dinâmica pode representar a oportunidade de se construírem novos ideais de vida.

De facto são múltiplas as acepções, as definições proliferam para o que, em última instância representa a actividade criativa e inovadora, própria da existência humana. Já Edgar Morin escrevia em 1969, que «(...)a cultura na nossa sociedade é um sistema simbiótico-antagonista de múltiplas culturas, nenhuma delas homogénea (...)» (Lima dos Santos, 1998:690)³⁷.

É um termo que abraça uma pluralidade e uma multiplicidade de contextos e situações, podendo aceitar-se uma definição lata e «plástica». É efectivamente um termo que remete para o simbólico, «*quer dizer àquilo a cujo propósito o entendimento se torna mais difícil*» (Cuche, 1999:25). *Cultura* engloba assim, o conjunto das dimensões e dos processos de construção de *sentido* que implica com valores, sistemas simbólicos e de significação bem como com as práticas sociais – numa palavra é uma actividade eminentemente humana, no sentido global do termo. Como tal, devemos atentar às suas configurações de sentido, e aos seus «*elementos estruturais, capazes de accionar transformações sociais e culturais*» (Azevedo, 1997:171). Por esta razão só uma perspectiva abrangente e flexível – no sentido sensível – está apta a restituir a amplitude do termo *cultura*, pois ele expressa uma dimensão fundamental da vida dos indivíduos.

E embora durante algum tempo a noção introduzida pela antropologia de que «*tudo é cultura*» (Silva, 1994:17)³⁸ tenha constituído um dos maiores contributos, na actualidade é necessário considerar os processos e as dinâmicas sociais pelos quais a sociedade se transforma e se adapta. Bem como especificações do termo cultura em domínios mais restritos como o de campo educativo e cultural com a sua organização incluindo os três momentos – produção, distribuição e fruição – e ainda os actores sociais envolvidos, suas expectativas e anseios – perspectiva trazida em particular por Pierre Bourdieu, autor de referência no domínio da reflexão sociológica ao modo como os processos e as dinâmicas sociais nos mais vários contextos ocorrem. Todavia, outros autores abrangentes como Anthony Giddens, Beck e Scott Lash (2000)³⁹ e mesmo Mike Featherstone⁴⁰ são necessários para um melhor entendimento

³⁷ Edgar Morin citado em: Santos, Maria de Lourdes Lima (1998). (coord.), *As Políticas Culturais em Portugal*, Observatório das Actividades Culturais, Novembro, Lisboa.

³⁸ Vd. Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados – Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.

³⁹ Beck, Giddens & Lash, (2000) *Modernização Reflexiva*, Celta Editora, Lisboa.

⁴⁰ Featherstone, Mike (1999) *Cultura Global – Nacionalismo, Globalização e Modernidade*, Editora Vozes, Petrópolis.

deses contextos da modernidade e de como aí a cultura é um dos «*alicerces sociais da reflexividade*» (Giddens, 1997:19).

E, uma importante noção é revelada por Mike Featherstone (1999). Do mesmo modo que são identificados processos de evolução social - globalização, interculturalidade - fruto em parte do cruzamento de culturas, valores, saberes e experiências, também a noção de «cultura global» parece ganhar cada vez mais corpo, quando observamos fenómenos de integração social e cultural nas sociedades contemporâneas, onde a escola sempre teve um papel fundamental.

« (...) *podemos destacar processos de integração cultural e de desintegração cultural (...) e processos que sustentam a permuta do fluxo de mercadorias de pessoas, de informação, conhecimentos e imagens que dão origem aos processos de comunicação que adquirem uma certa autonomização a nível global.*» (Mike Featherstone, 1999:7)

Na verdade, os processos sociais observáveis, sejam eles de ordem social, política ou educativa, efectivamente não são mais do que processos culturais de adaptação e mesmo de adopção de novos valores, saberes e experiências. Eles afectam cada um e «*determinam eventos à escala planetária*» (Giddens, 1999:17), necessitando por isso de respostas, colectivas e individuais, cada vez mais globais e abrangentes, onde cabem «*os modos*» (Silva, 2000) de viver a cultura, a educação à luz de um fenómeno maior – a Globalização⁴¹.

Do ponto vista sociológico o fenómeno da Globalização é analisado quase invariavelmente em quatro grandes dimensões da vida em comunidade – económica, política, cultural e social. Relativamente aos dois últimos aspectos referidos, a projecção deste fenómeno levantou, e em certos contextos ainda levanta, algum clima de suspeição no que diz respeito, sobretudo às questões de ordem cultural. De certo modo, a ideia de uma globalização cultural parece algo redutora e até comprometedora, no sentido em que, ao projectar a ideia de uma cultura

⁴¹ Quanto a esta matéria e não tendo a pretensão de alargar a questão do ponto vista científico sobre aquilo que se entende pelo conceito de Globalização, importa contudo perceber de que modo ela surge no campo das dinâmicas sociais. Objectivamente, trata-se de «*um processo histórico*» que se confunde «*com a história da humanidade*» (Melo, 2002:24). Efectivamente, o conceito começa a surgir em alguns contextos científicos no início dos anos 90, embora nessa altura fosse quase sempre associado a expressões do género «*tornar global*» ou «*acto de globalizar*» (Waters, 2: 2002). E se para muitos a globalização representava uma ameaça à originalidade e à singularidade nacional, para outros sempre representou o próprio devir da sociedade, uma «*consequência da modernidade*» (Giddens, 1992/2002). De facto trata-se de um processo que teve a sua origem muito antes de se pensar em encontrar definições e contextos. «*Usando uma linguagem algo caricatural diríamos que quando um grupo de seres humanos toma consciência da existência de um outro grupo de seres humanos – não sabemos se um grupo de animais ou humanos – começa o processo de globalização.*» (Melo, 2002:25).

universal, a uniformização da dimensão cultural das sociedades seria inevitável, reduzindo-lhe a identidade, abafando a sua capacidade criativa, afectando por consequência o Ensino Artístico. Mas não parece que esteja a ser o caso. Pelo contrário. Há aspectos muito vantajosos e positivos no processo que se instaurou no século XVI que dura ainda hoje, e de que devemos tirar partido. E para começar, é, como dissemos, um processo essencialmente reflexivo, evolutivo, obrigando-nos a pensar face aos outros e, a desenvolver interiormente uma nova consciência cultural, e como não podia deixar de ser, também, em relação ao ensino.

Pelo que podemos afirmar que a capacidade reflexiva – ou «a reflexividade na modernidade» – na realidade é «*uma característica que define toda a acção humana*» (Giddens, 1992/2002:26), como tal expressa-se no seu quotidiano e em todas as dimensões existenciais. No contexto deste trabalho, interessa compreender como é que este fenómeno tem vindo a afectar a educação (sistema educativo e as instituições) e o campo cultural (agentes e instituições), uma vez que entendemos que é também ao nível das dinâmicas – culturais e educativas – que este fenómeno se faz sentir.

E neste contexto, e devido ao carácter mutável e plástico de um campo e de outro, está de certa maneira explicada a dificuldade em se conceberem políticas públicas que possam abarcar todos os interesses – quer económicos, quer culturais e educativos – e satisfazer ao mesmo tempo os diferentes agentes envolvidos, como se teve oportunidade de referir anteriormente. Por outro lado, são campos que independentemente da natureza da tutela – pública ou privada – vivem inseridos num contexto de diversidade e de reflexividade. E, à heterogeneidade dos agentes culturais (escolas, museus, associações, etc.), corresponde a dos públicos (Lima dos Santos, 1998). Levando em conta esta realidade, as políticas públicas devem assegurar a economia destes campos. Têm o compromisso de salvaguardar o património cultural já adquirido e construído⁴², mas ao mesmo tempo preparar as bases para o futuro, numa atitude reflexiva e construtiva. Trata-se de um processo fenomenológico e não apenas de ponderar as dimensões objectivas de vida dos indivíduos. É também um fenómeno construtivo em si próprio, em que o valor de uma *economia com maior investimento na cultura* pode procurar novos horizontes na educação/formação profissional e educativa. Contudo, é necessário um esforço e apostar numa perspectiva de gestão cultural da educação, não esquecendo no entanto, as experiências feitas no passado no sentido de perceber melhor esse novo futuro.

⁴² No fundo queremos dizer com isto que defendemos a noção de «património cultural acumulado» defendida por José Madureira Pinto (1994) e por património acumulado devemos entender todas as entidades e instituições que promovam actividades e iniciativas culturais, desde a mais elaborada até à mais simples, incluindo «espaços naturalmente preservados» que de alguma forma sejam significativos para a comunidade (Pinto, 1994:770)

2.2 - A Escola como uma organização *cada vez mais cultural*

Durante os anos 60, Portugal viveu aquilo que Rui Canário (2005)⁴³ apelida uma escola do «*tempo de promessas*». As expectativas relativamente à educação e mesmo as despesas neste sector, representavam neste período «*um investimento de retorno decisivo, quer do ponto vista colectivo, quer do individual (...)*» (Canário, 2005:78). Efectivamente, com a expansão quantitativa a nível da oferta escolar e mesmo da procura, a população portuguesa acreditava na educação como forma de desenvolvimento colectivo – económico, social e cultural, como acreditava também que a entrada na escola iria proporcionar aquilo que a nova classe média emergente muito defendia – uma mobilidade social ascendente através do mérito pessoal.

Na década seguinte, Portugal com a Reforma Educativa de Veiga Simão⁴⁴ – que não chegou a ser aplicada de forma absoluta – pretendia generalizar o ensino numa perspectiva de “escola de massas”. Apelando a princípios como a *igualdade de oportunidades*, diversificação do ensino superior, aumento da oferta educativa, etc, o que se desejava era tornar real o acesso à educação e à cultura, numa perspectiva de alargamento do consumo a toda a população.

Contudo, estas novas ideias foram recebidas pelo aparelho político-institucional como demasiado irreverentes e ameaçadoras à estabilidade do regime de então (Grilo, 1994)⁴⁵. Já na década seguinte, sobretudo até ao final dos anos 80, as políticas públicas para a educação no nosso país visavam consolidar de vez a ideia da «massificação e democratização do sistema educativo» (Grilo, 409:1994). O objectivo era conceber políticas educativas suficientemente sólidas de forma a possibilitar a chegada de muitos jovens à universidade, satisfazendo de certa maneira a aspiração de várias famílias portuguesas. Para além disto, o governo de então, entendia que se deveriam desenvolver, a par destas medidas, incentivos no sentido de reforçar a formação técnica e profissional dos portugueses. Anos mais tarde, a dicotomia estabelecida nos anos 90 entre *cidadania-trabalho* veio reforçar a ideia da existência de dois sistemas dife-

⁴³ Canário, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto Editora, Coleções Ciências da educação Século XXI

⁴⁴ O princípio orientador da reforma de Veiga Simão era “igualdade de oportunidades na educação”. Efectivamente, a 6 de Janeiro de 1971, o Professor Veiga Simão anunciava via rádio: «*O programa da reforma em projecto expressa uma filosofia que tenta abranger o duplo princípio de que a educação do indivíduo constitui o objectivo principal de qualquer sistema educativo e que todos, na base de oportunidades iguais, deverão poder encontrar nesse sistema a via que garanta o seu direito inalienável a ser educado, daqui se poderá concluir que o sistema educativo não deve estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico.*» (Stoer, 1982:31).

⁴⁵ Cf. Grilo, E. Marçal (1994), “O sistema educativo”, in Reis, António (coord.) (1994) – *Portugal 20 Anos de Democracia*, Círculo dos Leitores, Lda. Lisboa, págs. 405-435

rentes – embora complementares – e a necessidade de bifurcar o sistema de ensino em duas vias – uma profissionalizante e outra de ensino, para além de ficarem definidos alguns objetivos em relação à educação de adultos (Pereira, 2001:36).

Relativamente ao sistema de ensino superior português, de um modo geral e em relação ao ensino artístico – objecto de estudo deste trabalho – durante os 43 anos do regime de salazarista a sua estrutura manteve-se praticamente imutável (período de 1930-73). Contudo, com o Decreto-Lei nº402/73 de 11 de Agosto o sistema de ensino superior conhecia algumas modificações sobretudo relacionadas com o número de estabelecimentos – nomeadamente a criação de mais institutos politécnicos, universidades e escolas superiores (Grilo, 1994). Depois deste novo impulso e durante o período que sucedeu à revolução, o sistema de rede de ensino superior conhece um ligeiro abrandamento em parte devido ao facto de muitas destas reformas terem sido defendidas antes da revolução, originando por isso fortes polémicas e contrapropostas, contribuindo por isso para uma certa instabilidade no sector.

Em 1976, com o 1º Governo Constitucional, o sistema de ensino de um modo geral conhece finalmente alguma acalmia, iniciando-se assim deste modo, uma nova era na Educação em Portugal. E, no que diz respeito ao ensino superior e no período que vai de 1974 a 1986 é significativo o acréscimo do número de estabelecimentos de ensino – «*de 7 universidades (Aveiro, Coimbra, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa, Porto e Técnica de Lisboa) e um instituto universitário (Évora) [passa] para doze universidades (Açores, Algarve, Aveiro, Beira Interior, Coimbra, Évora, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa, Porto, Técnica de Lisboa e Trás-os-Montes e Alto Douro*» (Grilo, 1994:415). Esta mudança não só permitiu a diversificação dos cursos como alterou o tecido da população escolar universitária. Alteração, que embora tenha sido de crucial importância para todo o sistema de formação, não foi, todavia, nem homogénea nem coerente com as reais necessidades do país.

Com a integração de Portugal na Comunidade Europeia a 1 de Janeiro de 1986, é «*atribuído um novo mandato à educação*» (Teodoro, 2001) e dá-se maior ênfase à conceptualização das políticas públicas para a educação. Surgem, nesse contexto, discursos políticos que já não se concentrando tanto na questão da democratização da educação, procuravam sublinhar a importância da educação (formação) na construção de uma mão-de-obra (recursos humanos) mais qualificada e especializada. Deste modo, a integração na Comunidade Europeia funcionou como um catalizador para o desenvolvimento do país, influenciando a construção das políticas educativas, iniciando-se assim um novo período, focalizado na reforma educativa (Teodoro, 2001).

Começam por isso a surgir algumas interrogações relativamente ao campo educativo, nomeadamente no que diz respeito à construção de uma teoria global da educação. E a discrepância existente entre os objectivos propostos e a disponibilidade em termos de recursos financeiros e humanos contribuem para que o sistema de ensino português cresça com graves deficiências (Teodoro, 2001).

Para além disto, podemos constatar outro aspecto importante. No último quartel do século XX as actuais sociedades coabitam com um número indeterminado de novos paradigmas sociais, ambientais, económicos, políticos, culturais, etc. O sistema de ensino português foi também afectado por estas mudanças. Tendo em conta este facto, começam a despontar difusas interrogações sobre o destino da educação em Portugal (Carneiro, 2001) bem como sobre o papel do professor na actualidade. Todavia, hoje a grande interrogação prende-se com o «*paradigma sobre o aprende*» (Carneiro, 2001:13), e não sobre o «*ensinar*» que dominou um longo período da história das sociedades industriais. Juntamente com esta nova perspectiva do sistema de ensino surgem novos critérios de *procura* e de *oferta* – provando a crescente complexidade das sociedades contemporâneas.

E um novo facto veio ainda alterar mais esta visão – a diversidade. Na contemporaneidade, um exemplo desta crescente complexidade e, que sugere a necessidade de mudança no sistema de ensino tal como até aqui o conhecemos, é justamente, a presença cada vez mais constante da dimensão multicultural ou *transcultural*⁴⁶ nas escolas. É a «*escola num tempo de incertezas*» (Canário, 2005:81). Como tal deve ser pensada como um espaço cada vez mais multicultural e reflexivo⁴⁷ onde cada um possa pensar a sua posição face a esse espaço interactivo, mas também face a outras culturas, e desenvolver uma nova consciência social e cultural. Neste sentido, é possível observar que a «*interculturalidade sobressai, cada vez mais, como um desafio irrecusável da reflexão educativa hodierna*» (Carneiro, 2001:73). Na realidade o desafio é «*formar espíritos abertos*» (Carneiro, 2001), promover o conhecimento suscitando a sua procura, alertar as consciências de modo a possibilitar o desenvolvimento cultural, educacional, social e económico que são a base de qualquer sociedade.

⁴⁶ A propósito desta questão sugere-se a obra de Alexandre Melo (2002), “*Globalização Cultural*” Ed. Quimera. Nesta obra é possível reconhecer que a Globalização é um processo – que atravessa todas as dimensões da vida de um indivíduo - do qual não resulta apenas uma uniformização, muitas vezes conotada como ameaçadora das identidades mas pelo contrário, é uma “ameaça” que permite (re)construir identidades distintas, portanto, diversificadas e “desmascadas” - como chama o autor - que promovem a diversidade e autonomia.

⁴⁷ O conceito de reflexividade é partilhado por diversos autores, embora seja entendido de forma diferente. Para um melhor aprofundamento da perspectiva deste conceito e o de modernização reflexiva, sugere-se a leitura da obra já citada – Beck, Giddens & Lash, (2000). *Modernização Reflexiva*, Celta Editora, Lisboa.

É por isso que entendemos a escola como organização cultural. Nesta perspectiva de organização cultural, «a relação entre educação e desenvolvimento não se esclarece apenas pela determinação quantitativa do impacto daquela em crescimento; é antes uma relação crucialmente mediatizada pelos constrangimentos estruturais próprios de cada contexto social» (Silva, 2000:150) e vivenciada pelos variados actores sociais em interacção, sugerindo-nos aplicar uma análise reflexiva e multicultural para uma melhor compreensão desta realidade.

Exactamente por se tratar de um problema essencialmente estrutural, do ponto de vista organizacional e no horizonte da *gestão estratégica*, a instituição escolar deve preferir definir as suas acções de acordo com uma *missão* – numa perspectiva *outside-in* (de fora para dentro). Implicando necessariamente uma *visão proactiva* a longo prazo – privilegiando as expectativas e aspirações da sociedade face à escola, como instituição que promove o conhecimento e a cultura – apoiada e sustentada pela realidade contextual. E se necessário, recorrer aos «*stakeholders*»⁴⁸ para uma melhor aproximação à realidade, de forma a construir os possíveis *cenários* para a aplicação do planeamento estratégico no sentido de definir as estratégias a adoptar. Procurando, desta maneira e sempre que possível, definir os pontos fortes e fracos versus ameaças e oportunidades (*análise swot*). O objectivo deve ser o de conhecer o terreno e as vantagens competitivas da instituição face ao meio envolvente; fixar os objectivos, prioridades e seleccionar as estratégias de modo a processar a sua implementação; proceder à avaliação do modelo – caso ele exista – e admitir a hipótese de possíveis reajustamentos⁴⁹, quer a nível educativo quer como instituição com responsabilidade cultural e social.

Na realidade é tentar ajustar e administrar as aspirações dos diversos «*grupos de clientes*»⁵⁰. A preocupação de qualquer organização escolar actual deverá pois concentrar a atenção mais naquilo que é esperado por parte da população envolvida (pais, professores, associações, minorias, sindicatos, etc.) e adoptar a melhor estratégia de forma a garantir a eficácia do serviço prestado. Por outro lado, pensar em gerir o conhecimento em contextos organiza-

⁴⁸ Por «*stakeholders*», consideramos todos os elementos/agentes privilegiados tais como: professores, alunos, associações de pais, pais, etc. Ou seja, todos aqueles que lidam de perto com a realidade escolar e educativa e que podem, por estarem em posição privilegiada, dar informações relevantes sobre aquilo que se passa nos contextos educativos.

⁴⁹ Cf. Bartol, Kathrin M e Martin, David C. (1999), *Management*, Third Edition, New York, McGraw-Hill, Inc. International Edition, pág. 136-137. E ainda Teixeira, António, Rosa, Álvaro (2002), *Perspectivas da Gestão Estratégica*, Ad Litteram, ISCTE – Escola de Gestão, Lisboa, para uma melhor contextualização da perspectiva de gestão estratégica.

⁵⁰ Esta questão pode ser analisada segundo uma óptica de – educação orientada para o cliente – onde é valorizada a perspectiva da “individualização pedagógica” e de uma escola que apela aos valores humanos e sociais. Para um melhor aprofundamento destas e de outras matérias sugere-se a leitura do livro já citado de Roberto Carneiro (2001), *Fundamento da Educação e Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*, Colecção FML, 2ª Edição.

tivos como a escola, é também admitir existência de um conjunto de processos que incluem pessoas com histórias de vida distintas, diferentes percursos profissionais e escolares – diferentes *habitus* – distintas motivações, diferentes relações com o trabalho, com a cultura e ainda com o conhecimento e com o próprio conceito de educação. Além de tudo isto, será também necessário constatar que a lógica do “*marketing educativo*” passou a fazer parte do quotidiano das instituições escolares. E assim, «*as instituições são compelidas a alterar profundamente o seu comportamento e a procurar racionalizar as suas opções e estratégias com base em estudos de marketing*» (Carneiro; 2001:112) numa perspectiva de **gestão cultural e educativa** – na procura de parcerias e pontes de comunicação entre aquilo que se produz “*cá dentro*” e a aquilo que é “*feito lá fora*”, como prestação de um serviço à comunidade onde se insere e no sentido de desenvolver a capacidade criativa das instituições e da população em geral.

3 - Políticas Educativas e Políticas Culturais

A formação e conceptualização do conceito política ou «*policy*»⁵¹ como referimos no início do enquadramento teórico é uma das questões que mais nos tem vindo a preocupar até aqui. Sem dúvida que as políticas públicas constituem um património fundamental e consistente que contribui para que qualquer sociedade se enquadre e legitime as suas acções, promovendo desta maneira para uma certa normalização de comportamentos. Contudo, quem as constrói? Quem concebe a política, o seu conteúdo, a premissa ou premissas que lhe são subjacentes?

Todas são interrogações relevantes, porque antes de mais, elas são parte integrante de uma sociedade e expressam num sentido, intenções e vontades, formando assim um corpo normativo que regula a sociedade. Embora, nem sempre indo ao encontro da realidade contingencial – dado que nem sempre são o reflexo das aspirações da comunidade. No entanto, servem para legitimar e validar determinadas acções, fazendo por isso parte do património de uma sociedade. Capazes de moldar e influenciar as interacções existentes nos terrenos.

⁵¹ Por *policy* entendemos a formação de uma política de implementação. Tratando-se por isso mais de um processo do que de um conceito estático, a política de orientação a desenvolver pode e deve ser sempre actualizada e modificada consoante a realidade social para quem ela se dirige, assim como em que contexto ela vai ser aplicada.

«Les politiques peuvent être analysées comme des textes, c'est-à-dire comme des représentations qui sont encodées à travers des luttes et des compromis et décodées en fonction des ressources des acteurs et des caractéristiques des contextes d'action» (Zanten, 2004 : 14)⁵²

Parece-nos então que no plano meramente teórico, o conceito de *política pública* apenas afecta um conjunto de medidas que ainda não têm a sua expressão real, pelo que, e somente na prática, é que podemos perceber a sua utilidade e fazer uma avaliação da sua aplicabilidade. Exactamente porque envolve um plano – plano de acção – acreditamos que a formulação de políticas públicas traz consigo factores, que de uma maneira ou de outra, devem ser justificados pelas autoridades estatais. Do ponto de vista formal, têm de obedecer a critérios que sublinhem princípios como a *equidade* e a *igualdade de oportunidades*, precisamente porque são – ou devem ser – orientadas em função de um interesse público – comum.

3.1 - As políticas Educativas numa perspectiva cultural

Relativamente à construção das políticas públicas a análise adquire uma dimensão mais complexa sobretudo quando pensamos em termos de políticas educativas. Àquele conjunto de interrogações inicial, poderíamos acrescentar questões de ordem simbólica como por exemplo: *em que medida e de que forma as políticas públicas para a educação influenciam os actores sociais envolvidos – professores, alunos, pais, sociedade em geral? Ou procurar saber, em que aspectos e de que maneira uma determinada política muda um contexto educativo – uma escola, uma universidade ou mesmo a relação dos professores dentro dessas instituições? Ou ainda, que políticas incentivam e proporcionam uma relação mais cultural entre as instituições – como associações sócio-culturais, museus, bibliotecas e outras, com a escola? Como potenciam ou desenvolvem o Ensino em geral e particularmente o Ensino Artístico?* Algumas presentes neste trabalho, como veremos mais adiante.

Como estas, muitas outras poderiam surgir, uma vez que o conceito de *política* há muito que faz parte do quotidiano do cidadão comum, e uma das razões apontadas para este fenómeno, é o facto desta questão ultrapassar as fronteiras do Estado e interferir com um con-

⁵² Traduzindo: « as políticas podem se analisadas como textos, quer dizer como representações que são codificadas através das lutas e dos compromissos e decodificadas em função dos recursos dos actores e das características dos contextos de acção». Zanten, Agnès Van, (2004), *Les Politiques D'Éducation*, Que sais-je ? Puf, Press Universitaires de France, pág. 14

junto vasto de dimensões e opiniões formadas acerca da educação, e de como ela deve ser aplicada e conduzida na prática.

Contrariamente ao sector privado, o público é quem mais se preocupa com estes princípios. A necessidade de clareza e transparência deste sector, obriga-o a adoptar uma postura atenta e pronta a responder a julgamentos públicos – porventura precipitados – da comunidade a quem as políticas são dirigidas no sentido de assegurar o cumprimento dos direitos e dos deveres implícitos no conceito. E este questionamento feito em torno das propostas políticas deve-se, em parte, ao facto de algumas não «servirem» o princípio de interesse público, exactamente porque as políticas para a educação procuram, por um lado, reflectir os princípios pelos quais a sociedade em geral deve garantir a transmissão da sua cultura e, por outro lado, accionar critérios rigorosos de avaliação do mérito dos actores envolvidos – ou seja, o princípio da equidade e da igualdade de direitos e deveres já referido.

Todavia, nem sempre foi assim. Estas e outras preocupações foram surgindo à medida que as sociedades se foram complexificando e que as próprias políticas foram evoluindo⁵³.

Contudo e fazendo uma rápida retrospectiva sobre alguns dados recolhidos, e segundo o INE, depressa percebemos que o problema da educação em Portugal é de natureza estrutural. Em 31 anos – de 1960 a 1991 – a população portuguesa escolar nos diversos graus de ensino, aumentou de 38,2% para 94,3% (Liam dos Santos, 1998:52). Significa isto que o projecto inicial – alargar o ensino e suprimir o elevado analfabetismo juvenil (embora ainda se verifique nas camadas mais idosas) e levar «a escola» a todo o país – foi deveras alcançado. Entretanto, a complexificação crescente das sociedades e a necessidade de alargar competências e conhecimentos extravasam, em grande medida, a *escolaridade obrigatória*. Uma necessidade constatável na crescente valorização da escolarização e formação dos indivíduos e, de facto, a conexão feita entre as dimensões, escola+cultura+comunicação social – só possível após o 25 de Abril de 74 – veio trazer uma nova abordagem às questões relacionadas com a *culturização* do país (Lima dos Santos, 1998).

A este respeito ainda, também o estudo efectuado em 1996 pelo Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e também publicado em 1997 pela Fundação Calouste Gulbenkian – **Estudo Nacional de Literacia** – apontava na altura para uma realidade concre-

⁵³ Para muitos autores e especialistas políticos a reflexão em torno da construção das políticas públicas sempre esteve relacionada com alguns princípios: conteúdo, programa axiológico, consistência normativa, conteúdo com dimensão coerciva, e por último, a dimensão social. Por outro lado, do ponto vista científico, a abordagem a esta questão tem sido desenvolvida em diversas perspectivas – quer sejam sociológicas, históricas ou puramente de ordem da política. Independentemente da perspectiva e mesmo privilegiando uma ou outra dimensão – social ou normativa – a concepção de uma política pública para ser aceite deve assentar na ideia do *comum*.

ta e bastante constrangedora. Embora, na década de 80, a escolarização passasse a fazer parte dos discursos dos países mais evoluídos, o combate ao analfabetismo funcional mesmo nas sociedades desenvolvidas ou como alguns denominam de «*pós-industriais da modernidade avançada*» (Benavente et al., 1996:397), era uma das prioridades do debate político, tanto mais que as conclusões do dito estudo apontavam para limiares ainda elevados de iliteracia. Deste estudo, é possível ainda intuir que a capacidade cognitiva encontra-se intimamente ligada aos níveis de literacia de uma população, isto é, à capacidade de efectuar tarefas como ler, escrever e calcular. Porém, no nosso país, cerca de 11% da população com dez ou mais anos era, então, analfabeta. As competências nos domínios básicos que implicam leitura, cálculo e escrita apresentavam níveis muito abaixo do desejável. Em Portugal existiam, em meados dos anos 90, 600 mil pessoas com idades entre os 15 e os 65 situadas no nível 0 de literacia – que corresponde à ausência de capacidade para solucionar tarefas que apenas implicam a identificação de uma ou mais palavras num texto e sua transcrição. Na elaboração de um cálculo, as dificuldades apontadas são idênticas. Em resumo, só cerca de 20% da população se encontrava no nível 4, equivalente à plena capacidade de elaborar a informação escrita e fazer o seu processamento. (Benavente et al., 1996).

Mais recentemente, em 2000⁵⁴, o mesmo grupo de trabalho numa colaboração com Office for National Statistics desenvolveu um novo estudo sobre o domínio da literacia, mais precisamente sobre o «*perfil de literacia de uma população*»⁵⁵. Deste novo estudo, ficamos com a ideia de que entre 1994-98 a população portuguesa apresentava nos níveis mais baixos uma variação de 5% (do nível 1 para o nível 2) enquanto nos mais altos (do nível 3 para o nível 4) praticamente não se verificava alteração (Ávila, Firmino da Costa, Gomes, Sebastião, 2000).⁵⁶

⁵⁴ Por literacia decidimos adoptar a seguinte concepção teórica: «*Entende-se por literacia a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos vários (textos, documentos, gráficos). Este conceito actualmente já bastante difundido no nosso vocabulário define-se por duas características nucleares: a) por permitir a análise de capacidade efectiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo; b) e por remeter para um conjunto de competências que se traduzem em níveis de literacia com graus de dificuldade distintos*» (pág. 1) in *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais* – comunicação apresentada pelo grupo constituído pelos investigadores: João Sebastião, Patrícia Ávila, Maria do Carmo Gomes e António Firmino da Costa, no âmbito de um trabalho encomendado pela Comissão europeia em 2000 envolvendo diversos países como Reino Unido, França, Suécia, Portugal, no IV Congresso Português de Sociologia.

⁵⁵ Cf. Op. Cit, pág 2 – *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais* – comunicação apresentada pelo grupo constituído pelos investigadores: João Sebastião, Patrícia Ávila, Maria do Carmo Gomes e António Firmino da Costa, no âmbito de um trabalho encomendado pela Comissão europeia em 2000.

⁵⁶ Convém referir que esta comparação tem apenas um intervalo de 4 anos, pelo que as alterações não são muito significativas. No entanto, são representativas da persistência de determinados indicadores já apontados no estudo de 1996 do Estudo Nacional de Literacia.

Através destes dados permanecemos com uma noção clara de que a problemática da escolarização e do desenvolvimento das capacidades cognitivas da população, apesar dos dados do último estudo terem quase 8 anos, são duas questões ainda por ultrapassar. E à medida que a sociedade portuguesa evolui, parece contudo cada vez mais convincente que não basta prevenir o analfabetismo⁵⁷ através de medidas e políticas para a educação, também é necessário desenvolver políticas públicas activas que se aproximem tanto quanto possível da nossa realidade. Ou seja, escolarizar uma população, é tornar possível o seu pleno desenvolvimento na sociedade contemporânea, e facilitar o acesso à cultura. Tarefa possível se for por meio de acções estratégicas concretas e ajustadas ao seu contexto sócio-cultural onde sejam também contempladas as dimensões simbólicas da vida. É, em última análise, garantir o acesso a uma plena cidadania. Por outro lado, no que toca à fruição e capacidade crítica relativamente aos *media*, bem como o acesso à pluralidade de ofertas no espaço cultural, a literacia parece aí constituir um pilar crucial. Sendo por isso que a partir de determinada altura, a «*cultura letrada tornou-se componente estruturante central das configurações socioculturais contemporâneas*» (Benavente et al., 1996:407).

No entanto, no processo de construção das políticas para a educação, a necessidade de contextualizar os princípios orientadores segundo uma lógica do compromisso, baseada em interesses iguais, tem feito com que muitas das políticas resultem em Reformas – no sentido de responder às expectativas educacionais sem contudo colidir com os objectivos económicos, sociais, culturais e políticos já predefinidos. Além disto, ao longo destes 30 anos, a escola acabou por criar expectativas que o próprio sistema económico e social não conseguiu resolver. No sentido de colmatar esta falha, o Estado adopta uma postura de Estado-regulador com o objectivo de redefinir as relações da escola com diferentes dimensões da sociedade e suas necessidades. Através da *reforma*, o Estado tenta, então, adaptar as premissas à realidade. É por isso que na nossa perspectiva, e, neste trabalho em concreto, a *política* deve significar antes de mais, *um processo activo* de ajustamento de princípios e aspirações à realidade. Um processo pelo qual se aplicam determinadas premissas (estratégias) que orientam uma acção no sentido *comum*, e dentro de um *plano da acção*, como já foi referido.

Porém, parece-nos que esta questão não se esgota na acção. Devem ser igualmente accionados mecanismos que possibilitem a *tomada de decisão* por parte daqueles que estão mais directamente envolvidos no terreno – elementos privilegiados, os que lidam com a reali-

⁵⁷ É uma questão que ainda suscita elevada preocupação se pensarmos que em termos percentuais, Portugal ainda apresentava em 1991 o valor de 10,9% e em 2001 a taxa de analfabetismo ainda se situava nos 8,9%. Fonte: INE em www.ine.pt/produtos/retrato_informacao no mês de Junho de 2006.

dade escolar e educativa, na criação de redes de trabalho e de parcerias efectivas. E sendo a educação um bem público assente em duas vertentes – uma social e outra individual – a política educativa deve estimular ainda a criatividade cultural e a participação dos indivíduos, inculcando-lhes o desejo e os princípios de *igualdade, equidade, justiça social* (Taylor, Rizvi, Lingard & Miriam, 1997).

Nesta óptica, a política – como medida – deve nascer com a finalidade de diminuir, controlar e até mediar determinado problema, resultando por isso mesmo num processo e não numa medida estática. Outra característica que nos indica que se trata de um processo dinâmico é também o facto de nem todas gozarem do mesmo apoio político e social, sendo por isso mesmo postas de lado porque em nada contribuem para a mudança na instituição escolar ou, até, no sistema educativo de um modo geral.

Mas, o papel do Estado em relação à escola e à sua regulação veio dar origem nos últimos anos a novas situações que se reflectem na «*intervenção estatal numa lógica de controlo social da escola, com a promoção da avaliação externa e da responsabilização directa pelo resultado dos alunos, privilegiando dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo” (...)*» (Afonso, 2003:53). Todavia, por ser um instrumento político de larga aplicação, a *reforma* no sistema educativo na maioria das vezes traduz-se na «*metáfora do ciclo, em que se retoma sempre ao mesmo lugar, cria uma sensação de déjà vu*» (Teodoro, 2001:7). E neste sentido para haver mudança, outro aspecto singular e que julgamos merecer mais atenção, será a legitimação da Instituição cultural (a escola), como corpo representativo da dimensão simbólica da sociedade.

Finalmente, é urgente perceber que as políticas educativas e culturais se articulam num quadro cada vez mais social e global, onde a dicotomia global-local seja vista como uma «*consequência da modernidade*», e não como uma fatalidade. Para além disto, a questão económica de ambos os campos não deve constituir um obstáculo à produção de políticas públicas, coerentes, justas e flexíveis, precisamente porque, o surgimento de novos valores associados a uma nova perspectiva do mercado cultural e do planeamento de algumas estratégias para o campo educativo fez com que muito daquilo que anteriormente era reconhecido como o discurso próprio de uma sociedade, passasse a ser um discurso característico da *globalização e da economia global*. Este facto parece ter alterado profundamente os conteúdos das políticas educativas. Dando por isso origem a um tipo de discurso ora de carácter mais progressivo e democrático com a procura de valores humanos, privilegiando a discriminação positiva, as diferentes culturas, e o seu contacto, ora colocando o acento tónico na lógica do mercado e da livre concorrência entre os diversos estabelecimentos, sublinhando por isso a

autonomia e a necessidade de aplicação de uma visão moderna na organização escolar (Zanten, 2004).

3.2 - Políticas culturais na perspectiva de uma Sociedade Educativa

Tratando-se a nosso ver de um problema também ele de origem estrutural, vale a pena fazer uma breve retrospectiva daquilo que foi feito nos últimos 30 anos relativamente à produção legislativa de políticas culturais. Em finais de 70 emergia uma nova visão do campo cultural e da cultura, que entrava já no decurso dos anos 80 para o debate político como projecto para o desenvolvimento. Só na década de 80 esta realidade passou a enunciar-se para a concretização do desenvolvimento cultural do país. Eram, então, discutidas questões relacionadas com o património e a sua preservação, democratização da cultura e identidade cultural. Com o objectivo do desenvolvimento e expansão do país, aparecia «*lançada a concepção da cultura como consenso*» (Lima dos Santos, 1998:69).

Neste domínio, os dez anos de governação social-democrata (1985 a 1995), caracterizaram-se por uma política com bases idênticas. Do ponto de vista político, o Estado torna-se mais participativo ao desenvolver e assegurar determinadas iniciativas, cujo objectivo principal visava libertar e descentralizar a acção cultural, aspirando à «*universalidade do acesso aos bens culturais; preservação do património; apoio à criação*» (Lima dos Santos, 1998:70), procurando através destas e de outras iniciativas valorizar a cultura portuguesa e a identidade cultural nas suas mais variadas manifestações. De um modo geral, nos últimos 30 anos, e dependendo da perspectiva de cada governo, têm sido valorizadas determinadas áreas do sector cultural. A verdade é que «*a maior ou menor relevância atribuída nos Programas dos Governos às diferentes áreas de actividade cultural tem, em geral, uma tradução directa no volume de legislação produzida*» (Lima dos Santos, 1998:84).

Especificamente e num breve balanço, o património e o livro constituíram desde sempre prioridade – também com mais produção legislativa (Lima dos Santos, 1998)⁵⁸. O património, em particular – pilar da «*memória colectiva, da história e da identidade nacional*» (Lima dos Santos, 1998:233) – teve um evidente investimento por parte dos Governos sobretudo nos

⁵⁸ Actualmente e segundo dados do INE (Instituto Nacional de Estatística) no ano de 2003 Portugal contava com um total de 340 Bibliotecas de Ensino Superior, 942 Escolares e 669 de características gerais (“Outras”), sendo a sua maioria situadas ao Norte do País e Lisboa. Fonte: INE: *www.ine.pt* – Índices Gerais – pesquisa por Região – categoria: População e Condições Gerais.

anos 1985 a 1995, (com excepção para 1987 e o período que decorre de 1990 a 1993)⁵⁹ – justificado pelo crescente interesse das populações na valorização da memória cultural nacional e local. E também pela tomada de consciência de que a cultura é a raiz da identidade cultural e social (Lima dos Santos, 1998:243)⁶⁰.

Noutros sectores como as artes plásticas, actividades sócio-culturais, artes cénicas, cinema e fotografia, música, entre outros, os valores de que dispomos, relativos às «*despesas com cultura por sectores culturais*» (Neves, 2000:29), são quase todos abaixo dos 15%. No período compreendido entre 1986-1997, podemos constatar pelo estudo efectuado em 2000 pelo OBS - Actividades Culturais, que os cerca de 33,8% da despesa do continente eram aplicados em diversos sectores culturais. Dos quais, 19,3% destinaram-se a «*outras despesas*», com o restante dividido pelos outros sectores onde, a título de exemplo, o cinema e fotografia absorviam apenas 1,1% da despesa em cultura. Nas artes plásticas, fora o ano de 1990 que significou «um comportamento *sui generis*» por parte da Administração Central, o financiamento efectuado ficou muito abaixo das expectativas. Em termos médios, o domínio das artes plásticas era o «*segundo domínio menos financiado, pouco à frente da arqueologia*» (Lima dos Santos, 1998:122) constituindo, respectivamente, 1% e 0,8% dos gastos centrais em cultura.

Há contudo momentos de significativa actividade artística e que se reflectem no aumento ocasional de procura por parte dos públicos⁶¹. Num outro estudo elaborado também pelo Observatório de Actividades Culturais em 1999 e a propósito dos impactos/efeitos culturais da Exposição Mundial de 98 realizada em Lisboa – conhecida por *EXPO 98* – são apontados alguns factores reveladores de como um «*mega-evento*» (Lima dos Santos & Firmino Costa, 1999: 19) – aqui entendido como objecto cultural – é capaz de mobilizar grandes aglomerações de pessoas, independentemente do seu lugar de classe. Segundo ainda o mesmo estudo, outro factor revelador da particularidade do evento, foi o facto de, e «*por um período efémero, a cultura teve um destaque excepcional*» (Lima dos Santos & Firmino da Costa, 1999: 68) – no conjunto de actividades culturais desenvolvidas e promovidas nos últimos

⁵⁹ Para um melhor aprofundamento dos investimentos efectuados nos diversos sectores da cultura, proponho a leitura de duas obras fundamentais – Santos, Maria de Lourdes Lima (coord.) (1998), *As Políticas Culturais em Portugal*, Observatório das Actividades Culturais, Lisboa. II Parte, págs.119-261 e ainda – Neves, José Soares (2000), *Despesas dos Municípios com Cultura*, Observatório das Actividades Culturais, Lisboa.

⁶⁰ Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2003 Portugal já tinha um total de 258 Museus activos, sendo a sua maior concentração em Lisboa e Norte do País com 70 e 65 museus, respectivamente. Fonte: www.ine.pt. Relativamente a esta área de trabalho, dos dados que dispomos em 8/4/2006, o número de “Galerias de Arte” e “Espaços de exposição Temporárias” eram na sua maioria em Lisboa e Norte do País com 230 e 180, respectivamente, também. Números que revelam em certa medida um determinado investimento no sector.

⁶¹ No ponto 4 (pág.41) deste trabalho iremos explorar a ideia se a Escola pode ou não ser um veículo para a construção de públicos culturais.

tempos em Portugal. Sinal de que, porventura, nem tudo o que envolve uma escala global é sinónimo de homogeneização, antes pelo contrário. É, «*um processo dúplice*»⁶² onde se enquadra a «*diferenciação e homogeneização*» (Melo, 2002:39), características da contemporaneidade.

Depois desta breve exposição sobre aquilo que se pode observar no campo cultural quando analisado do ponto de vista das políticas públicas para a cultura, vale a pena reflectir um pouco como é que elas se articulam com a Educação. E isto precisamente porque «*a educação está profundamente implicada nas políticas da cultura. (...)*» Sendo que o currículo escolar, por exemplo «*é o produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e económicos que organizam e desorganizam um povo*» (Apple, 1999:51)⁶³. Desta maneira podemos entender que muito daquilo que enforma a educação – os programas e os objectivos – está directamente relacionado com aquilo que enforma as políticas públicas para a cultura. Mas será que podemos afirmar que existe uma política cultural com vista a uma educação cultural? Com vista à construção de uma sociedade cultural, pensada de acordo com a realidade do País? Sobretudo, têm sido realizadas acções/iniciativas no nosso país que projectam a ideia de uma sociedade virada para a cultura, embora de uma forma pouco sistemática e por vezes ao “*sabor da época*” e de acordo com aquilo que é possível realizar⁶⁴. Esta atitude, de certa forma displicente face à cultura, parece reflectir-se na falta de repetição – ou sistematização – que um evento/iniciativa deve ter para passar a ser (re)conhecido e interiorizado pelos públicos como prática cultural. A mesma atitude também pode ser identificada pela despreocupação que existe quer em termos orçamentais quer em termos da selecção de recursos

⁶² Op. Cit. Melo, Alexandre (2002), *Globalização Cultural*, Série O que é? Editora Quimera, pág. 39.

⁶³ Apple, Michael (1999), *Políticas Culturais e Educação*, Porto Editora.

⁶⁴ Relativamente a esta questão, têm sido diversos os estudos nos últimos anos que procuram abordar a questão das políticas culturais nos mais diversos contextos, sejam eles de cariz mais cosmopolita ou mais ligado às populações locais. Nos estudos de caso, por exemplo, sobre o desenvolvimento local – e apesar das limitações inerentes a este tipo de metodologia – é possível perceber que muitas das iniciativas culturais realizadas obedecem a determinados momentos e fluxos específicos que nada têm a ver com a aplicação de políticas culturais. Vivendo muito de situações pontuais sem qualquer continuidade e de públicos pouco consistentes, muitas dessas iniciativas funcionam como pequenos momentos de acção/intervenção cultural sem futuro – como *ilhas culturais*, utilizando as palavras de Augusto Santos Silva (1998). Para uma melhor contextualização da realidade local, vale a pena fazer referência também a Azevedo, Natália, (1997), “Práticas de recepção cultural e públicos de cinema em contextos cineclubísticos” in *Sociologia* – revista da Faculdade de Letras – Universidade do Porto, I Série, Vol VII, Porto, pág. 129-195; Pinto, José Madureira, (1994) “A intervenção cultural em espaços públicos”, in *Cultura & Economia – Actas do Colóquio realizado em Lisboa, 9-11, Novembro*, coordenação de Maria de Lourdes Lima dos Santos, Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS), Estudos e Investigação, nº 4, pág. 191-207; Rodrigues, Vítor Eduardo, (1997), “A influência discreta e as estratégias relacionais no campo político local”, in *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras* – Universidade do Porto, I Série, Vol VII, Porto, pág. 197-267; Lopes, João Teixeira, Antunes (2001), Lina, “Leitura e comunicação Digital – o Papel das Bibliotecas Públicas” in OBS, Publicação periódica, nº 10, Dezembro, pág 40-45; *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro em Vila do Conde (1994), Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, ICS, Lisboa.

humanos especializados para o sector – nomeadamente na área dos museus – e que fica visível no papel que é delegado à cultura no quadro da construção de uma sociedade cultural e educativa (Lopes, 2000)⁶⁵, bem como o papel que ela tem tido no desenvolvimento económico.

Em suma, o que importa perceber é que o conceito de bem simbólico faz-nos percorrer uma grande diversidade de realidades em que algumas, como a do património, se articulam com a memória e os imaginários. É uma área em geral tutelada pelo Estado e objecto de definição legislativa⁶⁶ mas que na contemporaneidade tem vindo a adquirir contornos mais imprecisos, e, de certo modo, dispersos. Por este motivo, muitos têm sido os discursos construídos em torno da expressão *Património*, assim como têm sido consideradas património outras manifestações culturais que, por razões diversas não o eram anteriormente.⁶⁷

Assim, cada vez mais abrangente, e sem uma definição que possa abraçar expressão tão ampla, a expressão Património só faz «*sentido quando se refere a uma área patrimonial específica*» (Esperança, 1997:68) quer ela tenha sido originada por intervenção humana quer por si própria – como é caso da paisagem natural. Outro aspecto fundamental é que na actualidade assistimos também a «*modelações de sentido*» e a «*formas de representação*» (Esperança, 1997:67), daquilo que pode ou não, fazer parte do património cultural e que, acabam por variar segundo os contextos sociais e políticos onde ocorrem, incitando-nos a recorrer cada vez mais à criatividade social e cultural como plataforma de entendimento desta nova sociedade em que vivemos.

4 - A Escola e os públicos para a cultura

⁶⁵ Cf. Obra de Lopes, João Teixeira, (2000), *Cidade e a Cultura*, Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto, Abril.

⁶⁶ Para termos uma primeira noção de património e colocando-nos no plano político ou legislativo, os critérios de classificação para aquilo que pode constituir o património cultural português estão presentes nos Princípios Fundamentais, inscritos na Lei nº 13/85 nos artigos 1º e 2º do Património Cultural Português (Esperança, 1997): Artigo 1º - “*O Património Cultural Português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo.*” Artigo 2º – 1. “*É direito e dever de todos os cidadãos preservar, defender e valorizar o património cultural.*2. *Constitui obrigação do Estado e demais entidades públicas promover a salvaguarda e valorização do património cultural do povo português (...)*”

⁶⁷ Um exemplo bem presente e que surgiu há relativamente pouco tempo no nosso país foram as pinturas murais os *graffitis* ou a *cultura hip-hop* como também é conhecida. De origem urbana e norte americana, este tipo de manifestação artística, surgiu nos anos 70 nos bairros habitados maioritariamente por afro-americanos e hispânicos. Cf. Pais, Machado José, (1999), *Traços e Riscos de Vida – uma abordagem qualitativa a modos de vida jovens*, Editora Âmbar.

De acordo com aquilo que tem sido defendido até aqui, pensamos que faz todo o sentido começar a conceber a *escola como uma organização* com responsabilidade cultural, onde um dos objectivos fundamentais seja, também, a formação e construção de públicos culturalmente habilitados e interessados.

Não sendo provavelmente um dos seus objectivos, pensamos que a Escola de Ensino Superior Artístico poderá ter um papel fundamental na construção de pontes entre o campo educativo/formal e o campo da fruição. A construção de públicos culturais mais do que um objectivo quantitativo, a nosso ver, deve ser um objectivo qualitativo e desinteressado e nesse sentido a escola como instituição democrática pode ter uma influência positiva na abertura a novos horizontes culturais e patrimoniais – desenvolvendo porventura a sensibilidade estética de cada um.

Queremos com isto reforçar a ideia que por se tratar de um problema de natureza estrutural – *a dificuldade na construção de públicos para a cultura* – também necessita da intervenção de todos para ser minimizado. Ou seja, o envolvimento da escola com a realidade do meio onde ela se insere na perspectiva da escola ir à rua – a perspectiva “*outside in*”⁶⁸ – pode funcionar como um exemplo activo na construção de relações com a sociedade civil, nomeadamente na criação de redes e parcerias entre os diversos agentes culturais. É neste sentido que defendemos que a *percepção cultural*, como experiência criativa, deve ser construída, instruída e até incentivada. E a escola, como elemento privilegiado na formação dos indivíduos, deve ter um papel fundamental na construção dessa sensibilidade cultural. Porém, parece-nos importante, antes mesmo de partir para a reflexão sobre se a escola tem ou não um papel activo na construção de públicos para a cultura, começar por fazer uma pequena referência ao conceito de práticas culturais, para depois sim, tentar entender o conceito de *públicos da cultura* – já mais complexo.

Começam a ser diversos os estudos que abordam as *práticas culturais dos portugueses* e que nos chamam a atenção para o modo como os portugueses vivem e lidam com a cultura e os seus tempos livres⁶⁹. O problema parece situar-se no modelo de política cultural que tem

⁶⁸ Trata-se de um conceito desenvolvido na Gestão Estratégica para educação que consiste em utilizar o planeamento estratégico numa organização escolar na perspectiva de «*fora para dentro*», isto é, olhar primeiro a realidade para depois fazer a escola de acordo com as reais necessidades da sociedade. Cf. Teixeira, António, Rosa, Álvaro (2002), *Perspectivas da Gestão Estratégica*, Ad Litteram, ISCTE – Escola de Gestão, Lisboa.

⁶⁹ Vd. Idalina Conde, (1998), «Contextos, culturas e identidades» in, *Portugal que Modernidade?* José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa, Editora Celta, Oeiras. Ou ainda do mesmo ano, Maria de Lourdes Lima Santos (coord.) (1998), *As Políticas Culturais em Portugal*, Observatório das Actividades Culturais, Lisboa, Novembro. Cinco anos depois (2003), Actas do Encontro (2003) “Públicos da Cultura”, organizado pelo Observatório de Actividades Culturais 24-25 de Novembro. Vd. Ainda, João Teixeira Lopes (2000), *A Cidade e*

vindo a ser adoptado. Segundo João Teixeira Lopes (2000), tem sido um modelo pouco flexível dado que julga, «pelo *simples efeito conjugado de uma multiplicação da oferta cultural e de uma expansão dos níveis de instrução, se veriam resolvidos os problemas de acesso à cultura através de um irreversível processo de democratização.*» (Lopes, 2000:97). Além disto, acresce o facto de Portugal não ter uma tradição no sentido da formação de uma *prática cultural* da maioria que é o «*não-público*» (Lopes, 2000:97). Este factor, aparentemente de menos importância, pode e deve constituir, na perspectiva de uma gestão cultural alargada, uma oportunidade em vez de uma ameaça. Além disso, temos que considerar que a presença de um Ministério da Cultura em Portugal é recente, tem cerca de 10 anos⁷⁰, o que em termos de tradição e historicidade não é sequer significativo tanto na produção como na identificação de uma política cultural.

Todavia, culturalizar a *acção*, no sentido de tornar as procuras latentes em efectivas e continuadas, é certamente o objectivo quando se pensa o conceito de *públicos culturais*. Contudo isso depende da perspectiva e num primeiro momento, do trabalho que se faz em torno do objecto artístico – não no sentido estrito da produção – mas sobretudo no momento da sua mediação/distribuição, ou seja no momento em que chega aos públicos.

Efectivamente, o papel desempenhado por um conjunto de agentes e instituições pode ter um efeito directo na valoração do objecto/arte. Ao reconhecerem que determinado objecto é património cultural e outro não, vão construindo a sua representação. Do mesmo modo, quando um crítico discursa sobre determinada manifestação artística, será responsável pela sua (des)legitimação: “destruição” ou “construção” da ideia formada em torno da obra de arte e até do autor. No limite, pode decidir fronteiras sobre a sua inclusão na esfera artística. A sua existência, como objecto cultural/como arte, «*depende da dinâmica das relações com uma comunidade de sujeitos que o identificam e, assim criam a rede que o sustenta*» (Esperança, 1997:106). Ao longo do tempo, o valor que é atribuído ao *objecto simbólico*, depende em grande parte do envolvimento e das acções construídas com a comunidade em torno dele. No fundo a intemporalidade do objecto cultural depende da qualidade e da natureza desta relação

Parece-nos, então, que o desenvolvimento de acções, que reforcem a relação das instituições culturais com a sociedade civil de modo a construir uma rede cultural e educativa com a missão de incentivar a sensibilidade estética e cultural, é uma das aspirações mais sentidas e

a Cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas – Edições Afrontamento, Câmara Municipal do Porto. E ainda, Freitas, Eduardo de et al (1998), *Hábitos de Leitura – Um inquérito à População Portuguesa*, Lisboa, Publicações D. Quixote. Entre outros de igual relevância.

⁷⁰ Relativamente a questão do Ministério da Cultura, efectivamente ele surge na sociedade portuguesa em 1982. Em 1986 fecha e passa a Secretaria de Estado da Cultura, para passar novamente a Ministério em 1996. Cf. Reis, e al., (1994), *Portugal 20 Anos de Democracia*, Ed. Círculo de Leitores.

desejadas por parte daqueles que valorizam a cultura – ou que pelo menos “*lidam*” com a cultura diariamente. Reforçando, então, a ideia de que, desenvolvendo a qualidade e fazendo com que «*o contacto com a obra ou o evento se materialize como fruição cultivada*» (M.E., 2001:165), independentemente do lugar de classe dos públicos visados, pode ser uma mais-valia para a tão dificultada relação – *consumo/recepção*.

Relativamente ao termo «*públicos da cultura*» referido atrás, enquanto conceito, ele pode levantar algumas dúvidas, já que não existe – e porventura não poderá existir – uma definição rígida. Contudo, do ponto de vista sociológico, é possível encontrar relações sociais (interacções sociais) que caracterizam o modo como os indivíduos lidam com as instituições, ou seja, que podem explicar «*um tipo específico de relação social*» (Costa, 2003:131), não dispensando, no entanto, o necessário enquadramento institucional. Desse modo, o processo de recepção/fruição no campo cultural, pode constituir uma passagem do «*estatuto de leigos ao estatuto de públicos*» (Costa, 2003:131), questão que se revela importante no contexto da Sociologia da Cultura. Por outro lado, devemos ter em conta que se trata de um processo social e como tal deve ser observado à luz de uma perspectiva alargada, já que em última análise qualquer manifestação cultural seja individual ou colectiva, não existe num vazio sociológico e descontextualizado (Lopes, 2000). Além disto, o processo de troca *afectiva* e *efectiva* deve visar segmentos de público cada vez mais diversificados de acordo com a diversidade de práticas culturais – e que podem ir desde da « (...)“*participação passiva*”, “*envolvimento dependente*”, “*partilha à distância*” ou “*apreciação sem produção*”(...)» (Costa, 2003:132). Deve, portanto, proporcionar o seu alargamento em termos de públicos, bem como a sua participação activa, independentemente do grau estético-cognitivo das actividades culturais. Por isso, partilhamos também a ideia de Madureira Pinto, ao defender que: o «*que através delas se propõe é a expansão da procura efectiva de bens culturais, na convicção de que o contacto mais ou menos regular com as obras, inclusive com os exemplares mais raros e sacralizados da “cultura erudita”, nunca deixa o receptor indiferente*” (Pinto, 1994:773). A ideia de um público «monolítico e homogéneo» (Lopes, 2003:44), não faz qualquer sentido. É uma questão que deve ser vista de forma abrangente – a montante e a jusante. E, a este respeito, o relatório elaborado pelos dois Ministérios da Educação e da Cultura (2001) há pouco citado, chama atenção para um outro facto, mais importante que o conceito de «*procuras*» devemos definir o conceito de «*públicos*». E são apontadas duas razões fundamentais. A primeira «*é que se trata de chegar ao mais largo e diversificado leque de grupos que seja possível, e qualquer que seja o critério de classificação (idade, instrução, residência, condição socio-*

profissional, origem, etc.)» (M.E.2000:163). Como segunda razão, o mesmo grupo refere o facto de se tratar de uma perspectiva ampliada, e em «*particular quando os seus promotores são entidades do Estado, local ou central*», sendo por isso necessário desenvolver «*uma acção cívica, conduzida em nome dos direitos das pessoas*» (M.E, 2000:163).

Percebe-se por isto, que a ampliação da procura cultural deve assentar pois em princípios democratizantes. Senão, dar-se-ia o caso contrário, a imposição de um modelo de cultura distante da realidade dos indivíduos e da sua sensibilidade cultural e social. É um processo necessariamente contínuo, e que requer convicção, onde se torna problemático «*ratificar critérios dominantes e restritivos da excelência cultural*» (Pinto, 1994:774). Porém, a chegada aos públicos, depende, como se disse, da qualidade que se aplica na distribuição e na divulgação (desempenho, motivação, etc.), que se traduz, na mediação e na distribuição/promoção dos bens culturais: um aspecto a contemplar nas políticas culturais que, como no caso do património, não se podem limitar à salvaguarda da sua conservação.

E, se há uns anos atrás, questões como a cultura e a produção artística, desenvolvimento cultural, os seus agentes – criadores e mediadores – não eram perspectivados segundo moldes culturalmente pensados, na actualidade a tendência é inversa e não pode deixar de se inscrever, também, na problemática do mercado.

A este respeito, no mercado da cultura, a *obra de arte*, a produção artística, passam a ser vistas como motivo de investimento e não apenas para deleite ou contemplação estética. Para além disso o «*objecto simbólico é um objecto mediador do reconhecimento*» (Esperança, 1997:99) excepcional e como tal, através dele, são legitimadas e materializadas intenções sociais que estruturam e organizam emocionalmente a vida dos indivíduos. Por tudo isto, parece-nos não fazer sentido produzir culturalmente sem ter em conta os segmentos culturais para os quais essas actividades estão viradas, nem pensá-las exclusivamente em termos economicistas. Pois se, por um lado existe, autonomia na produção cultural, ou seja, qualquer um pode exprimir-se livremente, por outro, a «*criação tem de ser entendida como um processo que visa produzir não só as obras, mas também a sua recepção*» (Santos, 1994:424). Trata-se, portanto de um *objecto relacional*, mas com a devida dimensão económica.

E aí, nestas dinâmicas, o papel do agente e do mediador cultural (escola de ensino artístico, museus, bibliotecas, outros) revela-se fundamental. Do público ao privado, lucrativo ou não, funcionam como o elo entre os dois extremos do sector cultural. Intervêm no campo cultural com relações desiguais – algumas frágeis – com o poder político institucionalizado, para além dos problemas de relacionamento com os públicos ao nível das «*gramáticas de produção de sentido*» (Lima dos Santos, 1994:423), para usar uma expressão de Maria de

Lourdes Lima dos Santos. No entanto podem fazer a diferença entre uma fruição esporádica e uma mais efectiva, tão necessária ao campo cultural.

Outro aspecto que nos parece importante diz respeito à prática artística em Portugal. A prática artística no nosso país tem história – basta deslocarmo-nos, por exemplo, ao Museu de Arte Antiga em Lisboa ou ao Centro de Arte Contemporânea da Gulbenkian para constatarmos isso mesmo. Contudo, não existe uma tradição, como já se referiu de Ensino das Artes em Portugal, o que torna de certa maneira complexa a sua análise em termos sociológicos.

Num breve enquadramento histórico, em Portugal, a preocupação sobre este tipo de ensino específico começou com D. José e o Marquês de Pombal, aparecendo nessa altura as primeiras salas de estudo – as chamadas «Aulas». Em 1820, a Academia de Belas-Artes é um desejo de vários autores, mas acaba por morrer. Com Passos Manuel, como referimos no início do trabalho, surgem então as primeiras orientações políticas – decretos – que colocavam a tónica sobre a importância deste tipo de ensino na sociedade. Nasce, assim, a Academia de Belas-Artes de Lisboa que era na realidade a tentativa de criar o primeiro «*campus universitário*» das Belas-Artes do século XIX – numa perspectiva integrada de ensino aplicado e prático. Anos mais tarde, em 1836, surge no Porto a Academia Portuense. E tal como a de Lisboa, esta era protegida pela coroa portuguesa – D. Maria e D. Fernando – que era sensível ao belo e às artes. E, embora, a legislação não tivesse tido grande expressão na evolução do ensino das artes no nosso país, em termos físicos foram surgindo daí para a frente várias instituições e grupos que se interessavam pela Arte e pela Cultura – desde a música ao teatro, com a criação do Teatro S. Carlos e o Conservatório Real de Lisboa – dirigido por Domingos Bontempo (interprete e compositor de renome europeu) e mais tarde transferido por Almeida Garret para a Rua dos Caetanos (localização actual) onde se situava o Convento. Aliás, é graças a Garret que se pode falar na tradição de Teatro em Portugal (Op cit. Torgal, 1993).

Por estes motivos podemos afirmar que a *criação e a recepção* artística em Portugal sempre estiveram presentes. Por outro lado, sabemos que ambas constituem inequivocamente um bem para a existência humana. São de facto, «*o modo humano e universal de relação com o mundo*», daí nós defendermos a importância da sua valorização. E, como nos diz José António Dias (1992), «*o desconhecido, o não-quotidiano, o novo emergem da própria obra artística (...)*» (Dias, 1992:84)⁷¹, é a arte como forma de libertação e de expansão da natureza humana. Porém, a realidade existe e o «*salto do material para o espiritual é incomensurável*

⁷¹ Cf. Dias, José António – Faculdade de Belas Artes – UL (1992), “Algumas considerações antropológicas sobre o Ensino Artístico” – in *Ensino Artístico* – Vários autores, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa, págs. 83-90.

e, contudo, damos este salto dentro da esfera da vida social, mesmo dentro da esfera das ciências económicas» (Hauser, 1988:19). E no meio da complexidade das sociedades, é através da criatividade e da liberdade espiritual que o indivíduo encontra a ordem pragmática das coisas menos humanas na vida contemporânea.

A Arte como realidade vive de certa maneira numa esfera inacessível – cada um, cada geração vive a arte de forma diferente e sob diferentes ópticas. E não se podendo fazer uma avaliação sobre que geração vê melhor ou pior as manifestações artísticas, o facto é que podemos identificar «*modos de*» viver diferentemente a mesma realidade artística. E se às vezes a Arte é associada a valores espirituais e simbólicos é porque torna mais fácil e menos penosa a mediação com a vida material e objectiva – e o Ensino Artístico, neste caso, pensamos que acaba por funcionar como uma oportunidade para conseguir isso mesmo. É como se fosse «*uma janela sobre o mundo*» (Hauser, 1998). É este o carácter excepcional do objecto artístico e da manifestação artística. E a cultura tem como missão valorizar e salvaguardar essa excepcionalidade⁷².

Embora estejamos a fazer aqui uma digressão sobre alguns conceitos que nos parecem importantes para contextualizar o domínio simbólico, julgamos útil fazer um outro pequeno enquadramento social e histórico relativo às práticas culturais no nosso país.

Reportando-nos ao pós 25 de Abril, a grande mudança na cultura e nas práticas culturais anuncia-se durante a década de 80. Liberdade era agora um facto que podia ser materializado em qualquer acto. Os anos 80 acabam por funcionar como a oportunidade de a sociedade Portuguesa se mostrar e fazer valer a sua criatividade. O relativo distanciamento das questões vividas 5 anos antes, trouxe à tona uma geração diferente e confiante no futuro e na relação com as instituições, revelando grupos intelectuais culturais existentes (latentes) de forma inequívoca. A grande viragem dá-se então a partir de 1983 com a chegada da «*do pós-moderno*», a criação do Ministério da Cultura um ano antes (1982) e a importância atribuída a Fernando Pessoa durante este período. Portugal via nascer uma nova imagem de si próprio com entrada na CEE em 1986. Até aí, as políticas para a cultura pautaram-se pela diversidade e pelo apelo ao consenso cultural e político relativamente às questões nacionais, apesar da cultura deixar de ter ministério nesse ano, e as questões económicas relacionadas com o campo cultural passarem a fazer parte das políticas públicas para a cultura. Já nos finais de 80 início de 90, a geração cultural expressa-se pela nacionalidade e pelo valor que se dá à cultura e ao património-

⁷² Cf. Houser, Arnold (1988), *Teorias da Arte*, Editorial Presença, Lisboa. Nesta obra faz-se a abordagem à relação entre a Sociologia e a arte, numa perspectiva cultural, no domínio do simbólico. Segundo o autor, «*A cultura serve para proteger a sociedade*» op. Cit. Pág.13.

nio, como vimos atrás neste trabalho. Quando os anos 90 acabam, quem detinha o discurso cultural, não eram os políticos mas os protagonistas mais ligados à prática cultural – arquitetos, estilistas, organizadores de eventos culturais, galeristas, e outros intervenientes que dominavam o campo cultural português (Reis, e tal, 1994).

E em relação ao Ensino das Artes e às manifestações artísticas expressas durante este período? Que podemos dizer? No cinema ou na dança, passando pela amostra de obras de autor, café concertos, etc., é possível perceber que os anos seguintes à revolução foram de grande movimentação a esse nível – mas nem sempre de forma ascendente em termos de públicos. Mas é também nesta fase, que a cultura passa a ser vista como algo que deve ser vivido de forma quotidiana, e mais próxima da verdade dos públicos⁷³ – na perspectiva de consumo e de mediatização. Outra mudança foi o facto de, até ao início dos anos 90, algumas universidades de Ensino superior Artístico passarem a ocupar-se da cultura como nunca o fizeram – nomeadamente na música, no cinema, no teatro, etc. – como é o caso da Escola Superior Teatro e Cinema (ESTC) do Instituto Politécnico de Lisboa que abriu portas em 1985 e que se encontrava agregada ao Conservatório Nacional. Mais tarde, com a cisão do Conservatório Nacional, surge a Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), a Escola Superior de Dança (ESD) e a Escola Superior de Música (ESM)⁷⁴, entre outras – constituindo depois disso pólos fundamentais na divulgação da cultura, da arte e do conhecimento, a uma população mais jovem. É igualmente na década de 90 que Portugal “passa a *assistir à cultura*” expressa em mega eventos⁷⁵ para além das práticas «*endo-domiciliárias*» passarem a ter um lugar de peso no conjunto de práticas culturais dos portugueses (Conde, 1998). É nesta década que também a «*vida cultural*» passa a depender da «*vida política*» (Reis e tal, 1994), passando-se a ligar a cultura à economia, de forma até ao momento pouco comum em Portugal em interdependências diversas e de carácter patrimonial⁷⁶. Deste modo, estava lançada a ideia de cultura como investimento que precisa de financiamento para se poder afirmar e sustentar. E apesar do tecido cultural a nível de públicos e práticas continuar a ser sensivelmente

⁷³ São exemplos disso os exemplares expostos ao alcance de todos nas diversas estações do metropolitano de Lisboa. Aspecto que, numa primeira análise, pode parecer sem importância. No entanto, é a demonstração – para não dizer a “prova” – de que a Arte pode facto estar ao “alcance de um olhar” mais distraído.

⁷⁴ Estas três entidades fazem também parte da amostra desta investigação.

⁷⁵ São exemplos disso: a *Europália 91*. Um ano depois, Portugal marcava presença em Sevilha na *Expo 92*. Em 1994, Lisboa era *Capital da Cultura* e quatro anos depois com a *Expo-98*, sem contar com os festivais de média dimensão como o de Sudoeste na Zambujeira do Mar, entre outros.

⁷⁶ Referimo-nos a diversas iniciativas de criação de Mecenato como forma de proteger e desenvolver a cultura e as artes.

o mesmo, durante os primeiros 20 anos pós Revolução do 25 de Abril de 74, houve mudanças irreversíveis e de certa forma observáveis.

Por essa razão, e, na actualidade, não podemos ficar imunes à realidade. A contemporaneidade implica estarmos atentos ao facto de que a «*reprodutibilidade e raridade combinam-se numa produção cultural não diferenciada por jogar em dois tabuleiros. O da estandardização requerida pela racionalização/rentabilização capitalista, e o da inovação de acordo com a volatilidade do mercado*» (Conde, 1998: 84). Porém, tal como tinha sido nos anos anteriores, continua a haver um *hiato a nível da distribuição/divulgação* das obras do artista novo – mais recente – e o artista em final de carreira – mais velho. Além disto, a *mobilidade socioprofissional* dos artistas, questão considerada cara no processo de renovação e qualificação do campo cultural, passou a ser fundamental para a difusão desse campo, embora ainda nos pareça alvo de fraca legislação em termos de políticas. Contudo, e admitindo que a comunicação e interdependência entre os diversos agentes culturais – escolas, artistas, associações, museus, centros culturais e educativos – melhorou neste últimos anos, consideramos que deve ser incentivada e pode resultar como condição *sine qua non* para o estabelecimento de bases sólidas entre o “grande público” e a cultura. A este nível há que desenvolver estratégias concertadas no sentido da promoção e da divulgação cultural, ampliando os centros de difusão – fora de Lisboa e Porto – de forma a descentralizar a produção e a divulgação cultural, espalhando-os pelo país e de acordo com o tecido social e cultural existente. Certamente sempre houve produção artística e continuará haver. Resta perceber então como se vive esta realidade na perspectiva educativa actual.

CAPÍTULO II

1. Considerações Metodológicas

1.1 O horizonte actual do Ensino Superior Artístico – a objectividade dos factos

Considerado um tipo de ensino com particularidades e características muito específicas, no momento em que se iniciou o trabalho de campo optou-se por utilizar também a análise documental para uma melhor contextualização do objecto de estudo, a par da leitura intensiva para a construção do quadro teórico já apresentado. Sendo o Ensino Artístico em Portugal um tipo de ensino que não goza de uma legislação forte e tradicional, parece contudo querer pautar-se cada vez mais pela procura de *qualidade e especialidade*.

Fazendo uma curta expedição por alguns indicadores estatísticos disponíveis, foi possível começar a desenhar um retrato desta realidade, recorrendo para isso a todo o tipo de informação que nos pudesse ajudar a construir esse cenário. E em relação ao estudo de caso que nos trouxe até aqui, um dos aspectos que mais curiosidade levantou foi justamente compreender de que modo e de que maneira o ensino superior artístico se distribuiu em Portugal.

Baseando-nos nesta premissa, foi possível fazer a seguinte tabela de algumas instituições públicas e privadas que ministram o Ensino das Artes. Efectivamente, verificamos que o número de estabelecimentos de ensino superior artístico em Portugal tem vindo também a assistir a um crescimento exponencial que se reflecte no número de matrículas e diplomas adquiridos (quadro 1). Espelho porventura de uma maior importância que se tem dado a este tipo de ensino, pelo menos é isso que sugere, e da necessidade de se desenvolver a área cultural e artística apostando na qualidade e no profissionalismo. Contudo, a sua maioria, concentra-se ainda em Lisboa e Porto, à excepção de Aveiro, Évora e Madeira⁷⁷. E concentrando-nos apenas em algumas das instituições mais significativas, podemos verificar o peso que os Politécnicos têm no quadro deste tipo de ensino e que explicam de certa maneira a diversidade em termos de números de cursos disponíveis actualmente. (aqui valores apresentados em totais absolutos).

⁷⁷ Vd. Relatório elaborado pelo grupo de trabalho em 2000, entre os Ministérios da Educação e da Cultura, Op. Cit. Pág. 95 - 114

Quadro 1

Valores absolutos de cursos, matrículas e diplomas obtidos no Ensino Superior Artístico

Tipologia de ensino	Instituições	Cursos Licenciaturas	Diplomados Ano lectivo 96/97	Matriculas Ano lectivo 97/98	Alunos matriculados nos últimos anos
Ensino Superior Artístico Público	UA – Univ. Aveiro	1	8	150	-
	UE - Univ. Évora	2	-	76	-
	FBAL – Belas Artes Univ. de Lisboa	4	85	1021	Ano 2002/03 1300*
	FBAP – Belas Artes Univ. do Porto	3	125	801	-
	ISADM – Inst. Superior de Arte e Design Madeira	4	34	126	-
Ensino Superior Artístico Politécnico	ESAD – Escola Sup. Arte Design do IP Leiria	8	47	601	-
	ESD - Escola Dança de Lisboa do IPL	3	16	94	-
	EST.Cinema IP Lisboa	8	34	203	Ano 2005/06 200 – 300
	Esc. Sup. Música Artes Espectáculo do IP Porto	7*	28	361	Ano 2005/06 580
	E.S.Design – IADE	3*	187	1109	Ano 2005/06 2000
	RES – Escola Superior Artes Decorativas	4*	131	522	-
	EUAC - Escola Univ. Artes de Coimbra	6*	70	693	Ano 2005/06 800
Ensino Privado não Superior	Ar.Co.	10	-	-	Ano 2005/06 400

Fontes: Op. Cit: Relatório “A Educação Artística e a Promoção das Artes”, Lisboa, M.E. & M. C. (2000); * Informações retiradas de cada um sites disponíveis em www.google.pt e ainda em: www.esmae.ipp.pt; www.iade.pt; www.snba.pt; www.arca.pt; www.fress.pt;

Com efeito, podemos observar que os números apresentados pelas Instituições de ensino superior artístico pertencentes ao Politécnicos, são significativos e é de salientar ainda, a

importância que as Escolas privadas representam, no quadro deste tipo de ensino, em termos do número de Diplomados e na oferta de cursos em termos quantitativos.

Com relação aos centros de formação artística relevantes na sociedade educativa no Ensino artístico, como é o caso da Ar.Co e ainda um outro referenciado no relatório já citado realizado em 2000 (M.E. e M.C), o Fórum Dança, este tipo de centros ou associações têm tido cada vez mais relevo, no leque do ensino não superior, por possibilitarem a construção de identidades artísticas fora do esquema formal de uma universidade ou politécnico. Acabando, na maioria das vezes, por funcionar como verdadeiros centros de libertação para aqueles que querem, sem terem a intenção de prosseguir uma carreira artística académica e/ou ligada às instituições mais formais, fazer o seu percurso criativo e experimentar essa dimensão. São na realidade instituições independentes e autónomas na sua ligação com a sociedade institucionalizada, reconhecidas no mercado cultural, que lhes confere um estatuto alternativo e «*com espírito de atelier*» (M.E., 2000:102). Fundamental, a nosso ver, numa sociedade, porventura, demasiada espartilhada pela crise institucional. Todavia, o facto de não terem estatuto de ensino superior artístico e apesar de quererem preservar a sua autonomia, pensamos valer a pena qualificá-lo, isto é, dar-lhe maior evidência num futuro próximo. Porque, não sendo determinante frequentar o Ensino Superior Artístico para se dar aulas ou se ser artista, «*difícilmente se pode ser criador sem por ele passar*» (M.E., 2000:103). O Ensino Superior Artístico deve então constituir-se como um corpo, capaz de ter no seu interior não só a criatividade e a inovação, mas também a informação (mais centros de investigação, por exemplo) como dispositivo de produção de cientificidade, formação e qualificação.

A procura de *sentido* no campo do simbólico, como é o da Educação e da Cultura, num cenário específico como o que foi descrito da modernidade, implica uma reflexão atenta aos contextos interactivos/educativos e aos seus agentes sociais, suas interações e pensamentos, bem como aplicar um olhar especial e atento na captação das suas dinâmicas. A perspectiva apresentada por estes elementos sobre a organização escolar – ensino superior artístico – pode ser explicativa do “como” e “porquê”, as instituições de ensino podem ser e/ou representam pilares de acontecimentos mais ou menos estruturantes. Foram estas as orientações do projecto que nos conduziram, durante o processo de investigação que é aqui apresentado.

Como se disse no início, o que se pretende com este trabalho é: **perceber a realidade do ensino superior artístico – procurando ter como pano de fundo a perspectiva das políticas públicas e qual a sua evolução nos últimos 30 anos – mais especificamente após o 25 de Abril de 74. Ou seja, pretende-se perceber, quais as fragilidades, potencialidades**

e oportunidades de mudança e de evolução nesta área específica, e num contexto onde parece haver alguma falta de comunicação entre aquilo que se pode considerar ser a “*sociedade cultural/educativa*” e a “*sociedade política*” contemporânea.

Utilizando a análise documental e também comparativa através da entrevista semiestruturada, o problema colocava-se na validade da comparação num *estudo de caso*, e nos critérios a tomar na persecução dos objectivos a atingir. Contudo, e porque em termos metodológicos este tipo de estudo é, segundo Judith Bell, «*especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade de estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um aspecto de um problema em pouco tempo (...)*» (Bell, 1993/1997:22) pareceu-nos útil seguir esse caminho. Por outro lado, este tipo de pesquisa possibilita a concentração num «*caso específico ou situação e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso*» (Bell, 1993/1997:23), aproximando-o cada vez mais de uma realidade social que até ao momento pode não estar muito conhecida ou ser mesmo totalmente desconhecida. Outro aspecto que pareceu justificar a escolha feita.

E tal como noutras pesquisas, inclui um “trabalho de campo” como processo com a devida – e progressiva – identificação de problemas, interlocutores, estratégias a adoptar, permitindo ao mesmo tempo um certo grau de flexibilidade – já que dispensa a especificação detalhada e prévia das variáveis dependentes e independentes, além de possibilitar a mudança na selecção do caso ou dos métodos de recolha de dados.

Por este motivo, é importante termos a noção de que um certo grau de envolvimento pode ser relevante, embora o papel desempenhado pelo investigador deva ser retroactivo, no sentido em que será o «*próprio investigador o instrumento fundamental da pesquisa de terreno*» (Costa, 1986:131) – pela sua centralidade no trabalho de campo e nas respectivas interacções no terreno. Daí a questão em torno do «*problema da interferência*» (Costa, 1986:134) do investigador, questão relevante neste tipo de investigação, além do *problema da inferência*, dado que a pesquisa de campo pode incidir «*sobre uma pequena unidade social: uma aldeia, um bairro, um prédio de apartamentos, um escritório, uma fábrica, um grupo, um café, uma esquina ou algo igualmente circunscrito*» (Costa, 1986:134). O que naturalmente, aumenta o índice de familiaridade e de integração do investigador no contexto.

Diminuir os efeitos de interferência, bem como evitar o efeito de isolamento do *estudo de caso* que assenta num lugar, situação ou situações, obriga a dispor de um quadro teórico referencial – neste caso, baseado nas teorias dos autores antes citados e na contextualização das instituições – cujo fim é tornar a análise o mais significativa possível de modo a perceber quais as regularidades existentes e que tipo de padrão é possível inferir – comportamental,

situacional, etc. Coloca-se por isso a importância de uma abordagem relacional que relativize, também, excessos de proximidade. Com efeito, o envolvimento no terreno pode suscitar «*graus de familiaridade ou de exotismo*»⁷⁸, exactamente porque «*aquilo que até certa altura não tínhamos visto ou encontrado pode ser exótico mas pode ser também, em certa medida, conhecido*» (Costa, 1986:146). Torna-se assim fundamental conseguir criar uma distanciação ou ruptura segura, caso contrário estaríamos a confundir o singularismo do exótico, com a banalidade daquilo que nos é familiar. Por outro lado ainda, o «*carácter eminentemente relacional do objecto sociológico leva-nos a procurar conexões onde aparente e superficialmente apenas existem factos isolados*» (Lopes, 2001:80) colocando por isso a tónica da questão na «*razão de ser*»⁷⁹ desses fenómenos. Será então, nestas condições, que se pode avançar para uma «*verificação*» ou validação, «*problema central de toda a ciência*» (Moreira, 1994:98) mas com a consciência de que os próprios factos «*são construídos*» (Moreira, 1994:99) e relativizados.

O ideal seria poder confrontar o mesmo objecto com outras pesquisas e abordagens, para conhecer a pluralidade de construções, e assim estar em melhores condições para que os dados pudessem ser «*confirmados ou refutados*» (Moreira, 1994:98)⁸⁰, quantas vezes fosse necessário. Efectivamente, qualquer pesquisa quando se debruça sobre o simbólico tem de ter em conta alguns aspectos importantes, como a necessidade de recorrer à hermenêutica, fundamental para perceber uma realidade que está «*pré-compreendida*» – aspecto, aliás, que deve fazer parte de qualquer trabalho de natureza sociológica.

Sendo assim, a definição dessa realidade deve reportar-se aos seus significados e sentidos, através do processo cognitivo que o investigador aplica no confronto dos diversos «*pré-juízos*» ou preconceitos que o ajudam na (re) construção do objecto e que estão intimamente ligados com a dimensão cultural do campo de análise. Noutras palavras, podemos definir a recolha de dados, neste campo como um processo cuja,

«actividade cognitiva configura-se, assim, como uma relação activa que transforma tanto aquele que interpreta como o objecto da sua compreen-

⁷⁸ Neste caso em concreto, esta verdade podia constituir um problema. Com efeito, tive oportunidade de estudar em duas das escolas aqui abordadas – a primeira de 1977 a 1979 e outra desde 1986 a 1990. Desta experiência, guardo uma memória especial relativamente às vivências e aos espaços, como guardo também uma memória muito especial de alguns professores que souberam despertar-me o gosto pela Cultura, pela Educação e que por causa disso, constituem o meu património cultural e afectivo..

⁷⁹ A compreensão de um fenómeno passa necessariamente pela sua desconstrução para seguidamente ser reconstruído sob um novo olhar, porventura, mais atento às suas particularidades e singularidades dado pela ciência. Cf. também Boudon, Raymond (sd), *Os Métodos em Sociologia*, Edições Rolim, pág.93-125.

⁸⁰ Moreira, Carlos Diogo, (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, pág.79-104

são: através de tal processo já não se atingem verdades absolutas, mas antes interpretações sempre parciais e, deste modo, a compreensão é um processo que não pode jamais dar-se por concluído. O conhecimento deixa de ser «compreender melhor», mas um compreender diversamente, segundo tradições histórico-culturais e situações sociais concretas nas quais se desenvolve o processo cognitivo» (Crespi, 1996/1997:113)⁸¹.

1.2 Limites e critérios de pesquisa

São, num *estudo de caso* como noutros, os guias para a recolha e tratamento da informação diversa. Citando Greenwood (Pires de Lima, 1981)⁸² o estudo de caso «consiste no “exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade (...) utilizando todas as técnicas disponíveis, de uma amostra particular, apurada de acordo com determinado objecto (ou, no máximo, de um certo número de unidades de amostragem), de um fenómeno social” (...)» cujo fim é obter a «compreensão do fenómeno na sua totalidade» (Pires de Lima, 1981:18). Isto é, o objectivo deste tipo de investigação é observar e conhecer em profundidade um determinado facto local, situação, acontecimento ou acontecimentos, como já referimos. Para além disto importa acentuar também que por oferecer alguma elasticidade, possibilita a interpretação dos dados inventariados com as dimensões simbólicas da população, menos inteligíveis ou captáveis na análise extensiva e quantitativa.

No entanto, como se referiu, apresenta algumas limitações, nomeadamente, a «*excessiva dependência da capacidade e da equação pessoal do investigador*», o que faz com que seja afectada por perspectivas individualizadas sobre o mesmo fenómeno. Outra desvantagem será também a «*incapacidade para generalizar com rigor as conclusões obtidas a classes mais amplas de factos*» (Pires de Lima, 1981:19), exactamente por ser circunscrito e poder sofrer distorções de carácter interpretativo. Contudo, qualquer estudo qualitativo, assenta na «observação» de «*perspectivas, culturas, e “visões do mundo”*» dos actores envolvidos, é por

⁸¹ Crespi, Franco (1997), *Manual da Sociologia da Cultura*, Editorial Estampa – Temas da Sociologia, 1ª edição, Lisboa.

⁸² A classificação dos métodos de recolha de informação numa investigação empírica, na perspectiva deste autor, pode ser dividida em três categorias: (1) *experimental*, onde o objectivo assenta na observação, recolha de dados e no estabelecimento de uma relação causal entre duas variáveis; (2) *medida* ou análise extensiva que consiste na aplicação de perguntas directas ou indirectas a um universo relativamente vasto e representativo da população alvo; (3) *estudo de caso* ou análise intensiva, baseando-se no estudo intensivo de um determinado número de unidades, por unidades podemos considerar as instituições ou entidades que se revelem pertinentes para a obtenção da informação. Cf. Pires de Lima (1981), *Inquérito Sociológico - Problemas de Metodologia*, Lisboa, Editorial Presença, pág 15-19

esse motivo, e apesar das desvantagens evidenciadas, capaz de apanhar alguns aspectos significativos da sociedade. Outro aspecto importante no estudo de caso é a construção social que se faz em torno dos actores sociais investigados. Estes têm que passar a ser vistos, não «*como objectos com certas propriedades – atitudes, normas, características comportamentais (...) mas como actores cujos respectivos quadros de referência necessitam de uma investigação detalhada antes que as suas acções possam ser devidamente interpretadas e explicadas*» (Moreira, 1994:94), resultando por fim, num trabalho intelectual de apropriação cognitiva do real, bastante interessante.⁸³

1.3 As interrogações mais pertinentes ...

Um dos objectivos deste trabalho foi sempre o de **conhecer a realidade das Escolas/ Instituições de Ensino Superior Artístico públicas e privadas – isto é, o seu papel social e cultural face à sociedade actual** – de modo a devolver a este campo específico a importância, que julgamos que ele detém, na construção de uma sociedade culturalmente rica e formalmente informada. Para tal tornou-se fundamental, e num primeiro momento, ver esta realidade como uma *organização* que proporciona determinados bens e serviços – *materiais e simbólicos* – cuja *utilidade social e cultural* só deve ser observada/interpretada/explicada, relacionando-a com o campo das políticas públicas culturais e educacionais da sociedade portuguesa.

Outro aspecto particularmente importante e dado o cenário exposto no Capítulo I (enquadramento teórico) era: *examinar o tipo de relação que as Instituições de Ensino e outras de carácter cultural foram construindo ao longo dos últimos 30 anos, bem como as suas perspectivas futuras face à situação actual da Educação e da Cultura*. Ou seja, entendia-se que era premente compreender que tipo e grau de interacção (parcerias), poderia ou deveria existir, entre as diversas Instituições de ensino superior artístico analisadas, constituintes da amostra, e, os diversos agentes culturais como: outras escolas, associações, empresas privadas e públicas, museus, bibliotecas, etc. Tornava-se particularmente interessante, no contexto deste trabalho, *perceber ainda, qual o desempenho/interesse destas Instituições escolares na promoção da cultura e do conhecimento; que tipo de sinergias desenvolvem ou têm amplificado no decurso da sua existência no sentido do crescimento cultural e educacional; que expectativas sentiam/acalentavam relativamente às políticas culturais e educa-*

⁸³ Cf. Silva, Santos Augusto, *Entre a razão e o sentido – Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, 1988, pág 45.

tivas do país; e por último que perspectivas tinham em relação ao estado do Ensino Artístico em Portugal e da Educação em geral.

Além disto, do ponto de vista teórico, era interessante **para o enriquecimento da investigação perceber ainda o papel da Instituição Escola relativamente à formação/construção de públicos culturais**. Nomeadamente, se o consideravam igualmente importante no quadro das políticas públicas para ambos os campos, e se valeria a pena observar a escola sob esse olhar mais cultural. Desejámos, também, com isto entender que importância é dada à formação/criação de públicos culturalmente habilitados, mais exactamente, *se faz parte do conjunto de acções desenvolvidas pelas instituições, ou se, pelo contrário, a formação/construção de públicos para a cultura é algo que é inerente ao Ensino Superior Artístico. Ou, se não faz parte do planeamento estratégico, é apenas uma sequência do trabalho da Escola.*

Por último e como motivação elementar de todo este processo, e que merece ser referenciada, foi o interesse particular deste trabalho na *Educação Artística na perspectiva do Ensino Superior*⁸⁴. É uma reflexão que parece estar ainda incipiente. A consideração da Educação na sua vertente Artística e no contexto do Ensino Superior tem merecido pouca atenção no nosso país nos últimos 30 anos, para além de não existirem muitos elementos que retratem a sua situação actual e condições de existência. A esta questão, acresce o facto de Portugal não ter uma cultura – *tradição*⁸⁵ – de ensino artístico tão marcada como noutros países da Comunidade Europeia⁸⁶, o que torna a sua valorização como realidade, um pouco inconsistente. Para além disto, a situação actual do ensino superior artístico «*deve-se ao facto de a Universidade ter perdido a autoridade para decidir o que é o património artístico e cultural (...) bem como ter perdido, ou nunca ter integrado, os instrumentos e os utensílios de análise das práticas artísticas contemporâneas*» (M.E, 2000:47), o que de certa maneira invoca estudos mais científicos e académicos que possam dar conta desta realidade. Quem sabe, talvez até modificar. E no quadro de mudança educativa que estamos a viver com a introdução do Processo de Bolonha⁸⁷, onde conteúdos e estratégias irão sofrer uma alteração

⁸⁴ Obra Citada: *A Educação Artística e promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do Grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação*, 2000. Neste trabalho, cuja coordenação foi de Augusto Santos Silva, é apresentada uma perspectiva da educação artística em Portugal e analisada do ponto de vista das Instituições. Para além disso, é observada ainda a questão da formação de professores e o papel das políticas públicas (culturais) na construção de patamares estruturantes para a promoção/construção de uma cultura de públicos culturais.

⁸⁵ Op.Cit, pág 47

⁸⁶ Alguns referenciados neste trabalho na análise e síntese das entrevistas (Capítulo IV).

⁸⁷ A **Declaração de Bolonha** recomenda um Ensino Superior atraente e moderno para os países e para o mundo tal como são as suas culturas e as suas tradições. Até 2010, o Ensino Superior deve ser uma realidade europeia global, coerente e compatível para qualquer aluno europeu e mesmo de países terceiros. Esta empreitada, vai

significativa, para além do tecido social de cada instituição, por este motivo, era capital conhecer um pouco mais a realidade do ensino superior artístico português no início do Século XIX.

1.4 Matriz referencial dos conceitos e dimensões explorados

Tendo em conta, que um dos objectivos metodológicos da análise de conteúdo, é a construção de categorias temáticas consoante o número de casos (Lopes, 2002), foram construídos dois tipos de guiões de entrevista semiestruturada, cujo objectivo era, à luz das teorias de referência, agarrar o mais fielmente possível, os discursos, as opiniões e expectativas dos informantes privilegiados – quer se tratasse de Instituição escolar - Escola Superior Arte Design do IPL (ESAD), Faculdade Belas Artes Lisboa (FBAL), Escola Superior Dança (ESD), Escola Superior Música Artes Espectáculo (ESMAE), Instituto Artes Visuais, Design e Marketing (IADE), Escola Superior Teatro Cinema (ESTC) e Ar.Co (apesar de não ser Ensino Superior) - ou outra de carácter cultural associativo - como é o caso da AEPEC⁸⁸. Através também da análise documental – suporte fundamental para a (re)construção da realidade existente – foi fácil, num primeiro momento, construir a matriz teórica que se segue (quadro 2) assente em cinco dimensões que nos pareceram fundamentais para análise. O objectivo era, numa primeira fase, sistematizar a reflexão. Contudo acabou por se revelar um guia teórico fundamental ao longo de toda a pesquisa. Para melhor enquadrar os diversos cenários implicados na reflexão, fez-se a subdivisão das cinco dimensões em três planos de observação, seguindo a lógica dos conceitos identificados como basilares desta investigação

No presente trabalho a amostra constituída pelas entidades e instituições (8 no total) a estudar, obedeceu a critérios específicos dados pelo tema do trabalho – O Ensino Superior Artístico e o valor da Escola numa perspectiva cultural. Por esse motivo o *«recurso a informantes privilegiados que, pela sua posição e responsabilidade no conjunto dos agentes culturais locais»* (Lopes & Antunes, 2000:40), revela-se altamente eficaz num estudo desta natureza.

obrigar as faculdades a repensarem a sua situação face ao ensino nacional e face ao mundo, coisa que nos parece possível. Contudo, a mudança de mentalidades e a abertura a um tipo de ensino menos cartesiano serão as travesmeiras para a construção desse novo destino. Cf. www.mesc.pt – documentos orientadores em 2/7/2006.

⁸⁸ Associação Escola Pluridimensional e da Escola Cultural

Quadro 2
Matriz Teórica

Conceitos	Plano de análise I	Planos de análise II	Planos de análise III
Dimensões			
1ª Dimensão	Sociedade Educativa	Dos pontos de vista: Histórico, social e educativo (últimos 30 anos em Portugal)	Contexto social e valor da educação artística na sociedade portuguesa
2ª Dimensão	Sociedade Política	Políticas culturais e políticas educativas	Expectativas e desejos face às políticas públicas
3ª Dimensão	A escola como Organização Cultural	Planos de acção educativa e cultural nas escolas	Especificidades, potencialidades, problemas e relação com o meio
4ª Dimensão	A Educação Artística	Papel cultural da Escola de um modo geral	O papel daquela instituição concretamente na construção/formação de públicos culturais
5ª Dimensão	Sociedade Cultural	Papel Social da Cultura na população	Papel das instituições na divulgação da cultura

Não limitado às escolas de ensino superior artístico – 6 no total como vimos acima – e às suas estratégias e constrangimentos face às políticas públicas para a educação e para a cultura, o estudo abrange igualmente duas Associações – embora uma delas tenha apenas este estatuto por razões jurídicas – a Ar.Co, segundo se pôde apurar. Era, então, relevante perceber as suas percepções e recursos específicos, nomeadamente, na relação com cada contexto educativo e com o campo cultural em geral.

Para tal, foram elaborados dois guiões de entrevista ⁸⁹ – *entrevista semi-directiva* ou *semiestruturada* – um para o ensino artístico e outro para a associação, cujo objectivo era aprofundar as incertezas levantadas no início da pesquisa, tendo em consideração a plasticidade

⁸⁹ Ver ANEXOS

do objecto de estudo e a característica das entidades – todas elas em posição privilegiada no campo educativo e cultural. As entrevistas percorreram assim, um conjunto de questões pertinentes segundo os critérios da pesquisa já referidos, visando: a caracterização e contextualização das entidades no seu conjunto; a sua relação, o seu desempenho e sua intervenção no espaço educativo e cultural da sociedade; perspectivas – condições e limites – sobre o seu desenvolvimento como agentes culturais, formadores e construtores de uma sociedade moderna e cultural.

No guião para o Ensino Artístico foram explorados os seguintes temas:

Papel da Instituição Escola na actualidade:

» *Perspectiva sobre as instituições escolares, nomeadamente o seu **papel social e cultural ensino artístico, atendendo aos últimos 30 anos e à actualidade**, mais especificamente: a sua relação com o contexto social – especificidades, problemas, potencialidades da instituição – **dimensão histórica e social;***

Avaliação da relação do Ensino Artístico com a Sociedade em geral:

» *Se existe um modelo de Educação Artística e qual o existente nas Instituições de ensino superior artístico – públicas e privadas; e a relação desenvolvida em termos de sinergias e parcerias com outras entidades – **dimensão educativa e social;***

Do ponto de vista tutelar e político, que avaliação faziam relativamente:

- » *Às políticas culturais e educativas desenvolvidas e se têm potenciado o Ensino artístico naquela Escola e de um modo geral;*
- » *Que perspectiva e avaliação faziam quanto à relação entre: **economia e cultura;***
- » *À sua relação com a tutela – **dimensão política e tutelar;***

Em relação ao papel da Escola de Ensino Artístico quanto à formação de públicos para a cultura, nomeadamente:

- » *Ao seu papel como potenciadora da melhoria da relação dos portugueses com a Arte no sentido de **estimular a procura***
- » *Acções desenvolvidas no sentido dessa formação ou divulgação da cultura de um modo geral – **dimensão social e cultural***

O Papel do Ensino Artístico em geral:

» *Se, intervindo no ensino superior artístico, é possível melhorar o sistema da educação artística e onde se torna mais importante investir – da parte docente e da parte alunos;*

» *O que se tem feito na profissionalização desta área;*

» *Como é perspectivada a tripartição da carreira artística, designadamente com a distinção entre: artista – técnico – pedagogo – **dimensão social e educativa***

Escola Pública e privada

» *Semelhanças e diferenças;*

O estado da Educação Artística

» *O papel social da Educação Artística na perspectiva local e global;*

» *A importância dada à actividade artística*

» *A importância da Artes na perspectiva de uma educação para a Cidadania – **dimensão cultural***

Em relação às associações⁹⁰ e tendo em conta a sua importância na sociedade cultural e na construção de pontes entre a sociedade e a comunidade, interessava saber e conhecer também a sua opinião. Para tal foram abordados os seguintes temas:

Qual o papel social e cultural de uma associação na contemporaneidade, mais exactamente:

» *Qual perspectiva sobre o seu papel como instituição/entidade na actualidade – **dimensão social e cultura***

Em relação à Associação:

» *Existe desde quando, com que especificidades, problemas e potencialidades?*

» *Evolução e **integração no meio** envolvente?*

» *Que tipo actividades/iniciativas têm sido mais desenvolvidas pela associação?*

» *A que necessidades e para que **finalidades de âmbito cultural** se dirige esta associação? O que tem sido feito e com que recursos/ equipamentos?*

» *Qual a avaliação sobre as **práticas culturais** – **dimensão cultural***

» *Qual a tutela da associação*

» *Do ponto vista das **políticas culturais e educativas** – que perspectiva e avaliação podia fazer;*

⁹⁰ Cf. Texto de José Madureira Pinto (1994), “Uma reflexão sobre as políticas culturais” in, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, I.C.S., Lisboa, pág 779-781. De referir também, o artigo de Natália Azevedo (1997), “Práticas de recepção cultural e públicos do cinema em contexto cineclubísticos”, in *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras – Universidade do Porto, pág. 129-185.

- » Com que **orçamento trabalha anualmente** – relação entre o orçamento e plano de actividades;
- » Principais projectos realizados, em curso/ previstos ou desejados
- » Como perspectivava a **relação entre Cultura e Economia – dimensão social e cultural**;

Alguns obstáculos...⁹¹

Antes de partirmos para a apresentação dos resultados obtidos mediante as respostas dadas e úteis na construção desta realidade, o problema da concretização do trabalho de campo em si, pode ter, e normalmente apresenta, alguns obstáculos que merecem ser referenciados.

Eis um factor dos mais significativos na elaboração de um trabalho em ciência social. A «*distinção entre a recolha de dados estruturada e não-estruturada não assenta na pureza das questões levantadas ou nas acções desenvolvidas, mas no grau em que os outros podem seguir exactamente os mesmos procedimentos*» (Moreira, 1994:99). Ou seja, coloca-nos a questão de saber se todos os intervenientes compreendem os nossos objectivos e o sentido do nosso trabalho, e, também, se todos consideram o objecto de estudo tão importante como ele é para aquele que o pretende aprofundar.

Associada a esta questão encontramos o problema da linguagem científica. A utilização de determinada terminologia na construção dos guiões de entrevista e as «*discussões em torno da determinação dos seus conceitos*» (Pires de Lima, 1981:55), assim como a leitura que cada um deles pode sofrer por parte dos intervenientes, pode levantar algumas dúvidas que necessitam clarificação. Acresce a isto o facto deste trabalho por versar *políticas culturais e educativas*, levantar algumas interrogações quanto ao seu conteúdo, e, sobretudo, quanto à maneira como ele iria ser abordado e/ou trabalhado.

Depois desta breve exposição das linhas orientadoras do trabalho a que nos propusemos, vamos ver então, e numa análise entrecruzada, como é que na realidade estas dinâmicas se processam e ainda como é *vivida e sentida* a Educação Artística nas oito entidades de ensino superior entrevistadas.

⁹¹ Para a realização das entrevistas foi necessário fazer os primeiros contactos com uma antecedência de cerca de um ano. Esses contactos foram feitos por intermédio de carta dirigida às direcções das instituições, o que mais tarde se revelou insuficiente. Com efeito, o contacto e a explicação pessoal dos objectivos do trabalho tornam-se fundamentais na conquista da confiança e credibilidade para o sucesso do trabalho pretendido. A dimensão social e relacional deve ser tomada em consideração em qualquer investigação.

CAPÍTULO III

1 - Na (re)construção de um novo olhar sobre algumas instituições de Ensino Artístico – análise das entrevistas

Tomando como ponto referência o nosso quadro teórico⁹², estamos agora em condições de corroborar algumas teorias aí apresentadas. Nomeadamente, a relação existente entre a sociedade civil e Estado, o reconhecimento da escola como elemento estruturante da vida dos indivíduos quer como objecto institucionalizado, quer como contexto onde ocorrem interacções privilegiadas, como objecto flexível e multidimensional. Assim, interessa agora percebermos como é que os seus actores/intervenientes vêem esta realidade, confrontados com o nosso guião e como se consideravam face ao o seu papel social e cultural no quadro do ensino superior artístico, em particular, e em relação às políticas públicas de um modo geral.

Do trabalho de campo efectuado através das entrevistas semi-estruturadas e incidindo nas 8 instituições constituintes da amostra – 7 de ensino artístico, em que uma delas, e embora não sendo de ensino superior, pela sua relevância e interesse (a Ar-Co) no contexto actual não podia deixar de fazer parte da nossa amostra, e uma associação (a AEPEC) – foi possível começar a desenhar um panorama mais próximo desta realidade. Pela análise do discurso dos seus intervenientes acerca da situação actual da escola como instituição, mas mais especificamente, da situação actual do ensino superior artístico, foi fácil construir, numa espécie de paralelismo, uma grelha com as ideias consideradas centrais dos discursos proferidos por cada uma das entidades entrevistadas⁹³.

1.1 - Relação Estado e Sociedade civil

Dado a sua pertinência na análise sociológica, a relação Sociedade Civil e Estado começou por ser aquela que procurámos perceber primeiramente, quer fosse por intermédio das opiniões expressas pelos agentes sociais envolvidos na recolha de dados, quer fosse através da análise documental e bibliográfica feita inicialmente e durante toda a pesquisa.

⁹² Cf. Capítulo I – Enquadramento teórico, págs. 8 – 62.

⁹³ Ver ANEXOS. Na análise de conteúdo qualitativa e seguindo o guião semiestruturado previamente elaborado, optou-se por construir um quadro interpretativo das respostas dadas por cada um dos intervenientes de modo a conseguir um raciocínio paralelo entre as 8 entidades.

Foi possível perceber que a relação – **Estado e Sociedade civil** – já tão antiga, é efectivamente uma realidade mediatizada pelos constrangimentos sociais e em constante adaptação.

Conjugando estes elementos, foi também fácil inferir que se trata de uma relação em permanente diálogo – por vezes dissonante como se disse – e que por se encontrar actualmente numa situação de mudança, senão desde sempre, e em estado de crise, apenas agora é mais visível socialmente devido à relevância dos fenómenos sociais neste domínio. Crise cultural e crise social, crise de identidade na escola e da escola, crise institucional na organização escolar – foram alguns dos factores apontados. E daquilo que nos foi possibilitado retirar, trata-se de uma crise que tem vindo no contexto escolar actual a adquirir contornos pluridimensionais, parcelares e até globais, capazes de interferir na (re)construção de um novo modelo de instituição, obrigando-a a uma permanente expectativa face à Sociedade civil e ao Estado, da mesma maneira que a impele a repensar os seus interesses e motivações internas, como organização.

Entrevista VI

«Na minha óptica, as actuais faculdades de Belas Artes têm um longo caminho a percorrer. E têm porque elas não resolveram o conflito que deriva das próprias mudanças ontológicas e epistemológicas do campo artístico nos últimos 30 – 35 anos, ficando no limbo muito difícil de definir entre a tradição da academia e a aceitação das vanguardas.(...). Torna-se extremamente difícil [a projecção como escola] porque as escolas de Belas Artes e as estruturas não têm e não constituíram para si mesmas, um perfil e uma identidade que tenha uma localização clara no sentido da cultura.»

Entrevista IV

«Deveria haver um equilíbrio entre aquilo que o Estado faz e quer e aquilo que a Sociedade Civil deseja. Eu acho que isso é umas das dificuldades que nós temos»

Entrevista II

«Nós não podemos fugir muito àquilo que são no fundo as balizas legais para este tipo de ensino. Mas é dos nossos estatutos, darmos uma formação ao nível pessoal enquanto cidadãos de categoria e para além disso, ministra-lhes um conjunto de competências que nas áreas e nos domínios em que se andam a formar, possam a vir ser profissionais de excelência.»

Porém e numa análise mais fina, surge um tipo de discurso com algumas ambivalências – por um lado animador e entusiasmante e, por outro um certo descontentamento e dúvida – reflexo de uma certa incerteza face ao futuro que se advinha.

1.2 - Avaliação do Ensino Superior Artístico

A este respeito, percebemos que existe, por parte das instituições observadas, uma grande capacidade de avaliação e de compreensão dos factos e dos motivos sociais e estruturais que levaram a este estágio de existência do ensino superior no nosso país, que as leva a perspectivar esta realidade num misto de pragmatismo e objectividade. Porém, existe também uma enorme vontade e esperança de ver o Ensino Artístico – sobretudo o superior - **mais valorizado**, assente na **inovação e na criatividade** – quer do ponto de vista político cultural e quer do ponto de vista político educacional.

Exactamente porque, se trata de um espaço onde a capacidade criativa e inovadora inerente à condição humana é valorizada. A escola de ensino artístico parece ter um papel crucial e fundamental no processo de devolução de uma certa segurança ontológica, que se julga começar a fazer alguma falta. Diríamos então, que efectivamente, este tipo escola funciona assim como um lugar especial, onde a capacidade reflexiva de cada sociedade e de cada um é posta em prática quotidianamente através da criação, através da expressão artística. O problema encontra-se na forma e também no conteúdo daquilo que assumimos como **conceito de escola artística na actualidade e o que dela esperamos obter**⁹⁴. Enquanto elemento capaz de devolver ao indivíduo a sua realidade tal como é a sociedade onde vive (o conflito de interesses e a sua superação, diferentes modos de ver e viver a realidade, a cultura e as suas manifestações, etc), a escola, funciona a este nível, como um espelho melhorado daquilo que se passa ao seu redor, tornando-se simultaneamente palco de momentos excepcionais de reflexividade e de multiculturalidade social e criativa. É efectivamente uma **ferramenta** que permite estabelecer a comunicação entre essas duas realidades – a realidade individual e a colectiva – como foi referido no Capítulo I quando focámos o valor cultural e social da Escola como instituição.

⁹⁴ Refiro-me concretamente ao ponto do trabalho 2.2 - *A escola como uma organização cada vez mais cultural*. Se do ponto de vista social a escola é um lugar de interacções privilegiado, por vezes é necessário o reajustamento à realidade, e neste sentido, o planeamento estratégico e o devido enquadramento cultural e social pode transformar a escola num lugar de (re) encontro e de reflexividade face aos constrangimentos evidentes da vida tal como ela é.

Entrevista VII

«Em primeiro lugar, essa distinção que me parece importante: é, o que é que é uma Escola? E o que é que são instituições que se chamam escola e não são realmente uma escola, não é? É mais holístico, o programa de uma escola, digamos, o programa político – que é ao mesmo tempo ético e pedagógico de uma escola»

Entrevista I

«A Escola tem que estar sempre um pouco atrás dessa realidade. Não pode andar sempre à frente, porque senão começa a perder-se no tempo, tem que dar tempo...tem que estar sempre numa atitude reflexiva»

Entrevista II

«Tentamos potenciar que algumas das actividades culturais possam ocorrer dentro da nossa instituição – dessa forma podemos dar hipótese aos nossos alunos de poderem viver esses eventos culturais»

Entrevista III

«Há tipos de culturas. Ora bem, em todos os cursos, e neste caso, neste tipo de estabelecimento de ensino, a parte cultural é fundamental»

Entrevista IV

«E por outro lado, hoje em dia, a escola tem, se calhar, um sentido muito mais aberto. Que é: percebendo-se que a Arte ao mesmo tempo tem a ver com Cultura, com algo que mexe na sociedade, para além dos valores materiais»

1.3 - A dimensão cultural e social da escola

A dimensão cultural e social da escola apresenta-se assim, na diversidade e pluralidade social e cultural das instituições de Ensino Artístico – dois conceitos que nos têm acompanhado ao longo deste trabalho de investigação. Com efeito, a realidade exprime-se pela pluralidade e a cada acontecimento, corresponde um outro, revelando-nos que vivemos em conjunto, numa sociedade comum e que partilhamos o mesmo destino.

Além disso, a dimensão fenomenológica e intemporal inerente à arte e à cultura presente no quotidiano da escola artística e confirmada pelos actores entrevistados, confere-lhes um carácter extraordinário de transformação e adaptação à realidade contemporânea. Pelo que, e, ao mes-

mo tempo, faz sentido afirmar que é através da Escola que os alunos também aprendem a viver essa transformação – **a escola e a passagem na escola não deixa ninguém indiferente**, permite-lhes a simulação de contextos reais e a sua superação – ou seja, transformar a realidade frustrante em qualquer coisa de maior e de melhor.

Entrevista V

«E é muito diverso o universo [hoje] de estudantes que nos aparecem no 1º ano – e que é um desafio, porque nos coloca ao mesmo tempo um desafio e alguma dificuldade, mas é também muito estimulante. Porque dá ideia da diversidade e da pluralidade de actividades que existem no terreno»

Entrevista VII

«Escola ajuda a educar mais ou menos as pessoas, quanto mais não seja a saber distinguir. Ou a fazê-las resistir, se bem que resistir já não é muito fácil. Eu acho que a educação ajuda a transformar»

Entrevista I

«O problema agora já não é o da aceitação, mas da celebração. Não só nós estarmos abertos e permitir (aceitar) que essas manifestações de outras culturas se manifestem, mas é nós próprios assumirmos que podemos integrar na nossa cultura, a dos outros...é um fenómeno que é incrível»

Entrevista IV

«Numa sociedade em que nós passámos a ter um horário de trabalho, e que diminuiu em relação àquilo que era no princípio do século e a questão dos ócios e das horas livres – arte e a cultura passam a ter um local de preenchimento nas actividades do nosso quotidiano, coisa que se calhar para os nossos avós e bisavós eles não se davam ao luxo sequer de pensar nisso»

Todavia, o conflito inerente ao tipo de sociedade em que vivemos traz maior complexidade aos problemas e à sua superação, embora a conceptualização das políticas públicas tentem superar/mediar precisamente esta evidência. Mas isso necessariamente exige criatividade política e cultural por parte de quem as concebe. O carácter mutável e temporal da instituição escola – presente nos discursos – e da própria sociedade apelam, como vimos, a acções constantes e mais directas com a comunidade onde se insere, que tenham a ver com a realidade do contexto educativo e cultural português. E sendo a cultura, o elemento organizador e

equilibrador, funciona como uma referência intemporal da existência, tendo, portanto, legitimidade para fazer parte de qualquer Educação.

Entrevista III

“Só ao fim de 3º e 4º anos é que eles começam a perceber que há disciplinas, que do seu ponto de vista cultural, são aquelas que ficam. Porque todas essas áreas, informática, e afins, são muito mais efémeras. Porque a Idade Média há-de ser sempre a Idade Média, o Gauguin há-de ser sempre o Gauguin, e o Dali será sempre o Dali. Tudo isto tem que ficar, são os alicerces»

Entrevista VII

«O papel cultural encontra-se evidentemente subjacente. Porque o papel cultural, a vitalidade cultural também depende disso. Depende não do facto de haver muito dinheiro ou do facto de haver muitas instituições que se chamam culturais, ou um discurso chamado cultural muito presente, mas do facto de haver agentes com capacidade para efectivamente inovarem.»

Entrevista VIII

«A Cultura é aquilo que o ser humano acrescenta à Natureza através da actividade criadora do seu Espírito. E então, quando o ser humano inventa uma sílaba – nem é preciso ser uma palavra – esta sílaba não estava no mundo quando o Adão olhou pela primeira vez o mundo (...) Esta sílaba já é qualquer coisa, acrescentou-se qualquer coisa ao puro dado. Quando o Picasso faz um traço, é cultura. Tudo o que se acrescenta [ao puro dado] é Cultura.»

1.4 - O valor cultural e social do ensino artístico na actualidade

Foi possível entender que a escola surge de novo com **duplo papel** no contexto de vida do indivíduo, capaz de dar um conjunto de sinais estruturantes e instrumentais – o papel cultural e o papel social – para que cada um possa desenvolver a sua estratégia pessoal e aperfeiçoá-la. E a **cultura, detém um papel decisivo nesta construção da identidade e na liberdade de expressão**, e no caso em concreto, na construção da identidade artística. Daí, ser tão focalizado o trabalho em torno da construção de parcerias – já que a interdependência é uma construção social e cultural. E todas as iniciativas e actividades, onde os alunos possam por um lado colocar na prática o conhecimento adquirido de forma criativa, e por outro, aperfeiçoar

os seus conhecimentos artísticos em contextos reais sociais⁹⁵, é na realidade estar a apostar na qualidade, na inovação e no desenvolvimento de relações de forma inter-actuante.

Centrado nos conceitos de *qualidade e singularidade/especificidade* do ensino artístico e a sua prática, o discurso dos intervenientes leva-nos necessariamente a repensar algumas teorias apontadas, nomeadamente de Teresa Ambrósio (2002) e Roberto Carneiro (2001) acerca do investimento que devemos fazer numa *aprendizagem de qualidade*, como meio de desenvolvimento sustentável numa sociedade em constante mudança. Se por um lado, o ensino artístico, segundo foi dado a conhecer pelo trabalho de campo, se encontra em segundo plano no quadro das prioridades escolares – precisamente porque não goza de uma legislação específica – esta realidade faz com que haja da parte dos actores um discurso crítico e de certa maneira angustiado, quando fazem avaliação sobre as mudanças que se anunciam. Sobretudo quando são considerados os próximos anos lectivos com as directrizes da Declaração de Bolonha. Mas por outro lado, é uma realidade que parece representar um desafio *à qualidade e às competências* deste tipo de ensino, exigindo necessariamente, mais investimento por parte dos docentes – quer na investigação científica através de Centros (que devem ser mais) quer na cooperação e intercâmbio entre as diversas instituições de âmbito cultural – onde é necessário haver mais estímulo, naturalmente exigindo também maior atenção por parte de quem concebe as políticas educativas e culturais.

Entrevista VII

«As pessoas educadas têm mais chances de conseguir transformar, de uma forma criativa, o lixo que lhes dão em coisas mais interessantes, mais originais – singulares – portanto produzir sobretudo vitalidade para a comunidade, em vez de produzir mais negócio (...).»

Entrevista IV

«O ensino especializadíssimo, como é o das artes e da música, é sempre um ensino. É uma empresa muito cara. Depois a gente ou quer ter ou não. Se quer ter e com qualidade, tem que dispor dos meios para poder fazer.»

Entrevista III

«Investir na qualidade sobretudo!»

⁹⁵ Refiro-me em concreto ao caso da ESAD no projecto para a Feira da Fruta nas Caldas da Rainha e na perspectiva interdisciplinar que promovem dentro da escola – ver anexos Entrevista II e ainda dos alunos do 3º ano de Design do IADE na construção de uma escultura para os laboratórios farmacêuticos – Entrevista III

Entrevista I

«É a qualidade que conta, porque é aquilo que está mais visível»

Entrevista II

«E muitas vezes, para darmos resposta a regulamentos e a legislação que é genérico para todos, estamos a perder a qualidade e as potencialidades que poderíamos ter, porque temos que responder ao papel e não à realidade.»

Entrevista VI

«Evidente que é através da formação que as faculdades dão aos seus alunos que podem intervir na qualidade de ensino que é dada no básico e no secundário – mas não de forma directa.»

E se por um lado, algumas têm uma ideia apreensiva deste novo panorama, que se advinha, relativamente ao ensino, como vemos, outras consideram o processo de Bolonha uma oportunidade para tornar os cursos mais competitivos e pragmáticos – considerando até a oportunidade de desenvolver assim a dimensão económica e concorrencial, tão importante para o desenvolvimento das instituições e da sociedade educativa artística, em última análise.

Entrevista I

«O Ensino artístico deve ser tratado de uma forma especial e mesmo quando falo do diploma que agora tenta alterar isto tudo – Bolonha – devemos começar por dizer que o ensino artístico é um assunto deve ser visto com cuidado»

Entrevista IV

«Aliás nós ainda temos hoje no ensino superior artístico algo muito antigo que é uma relação ensino/aprendizagem quase medieval, do mestre e do aprendiz. (...) O processo de Bolonha vai modificar tudo isto e vai permitir criar redes de cumplicidade e democratizar isto tudo em termos europeus. Com toda esta questão do Processo de Bolonha e com a diferenciação entre o ensino politécnico e universitário no sentido da definição de redes de oferta de ensino superior público, tudo isto é uma incógnita.»

Entrevista VI

«Neste momento está a passar uma fase complicada que é a sua adaptação ao processo de Bolonha (...) sou extremamente crítico e parece-me que neste momento o problema que se coloca a esta escola, em particular, é perceber como é que pode entender a actual realidade de produção artística e como é que pode transformar, dentro da sua estrutura de ensino, a diversidade do

actual panorama artístico – convertendo-a numa estrutura que por um lado, sirva para formar artistas e que ao mesmo tempo possa formar profissões com inúmeras outras competências que hoje também são muito oportunas dentro do universo artístico em geral.»

Entrevista III

«Agora é diferente, tem tudo também a ver com o processo de Bolonha (...) A ideia é o aluno desenvolver o seu curso enquanto indivíduo e ir desenvolvendo as suas competências. É um curso mais personalizado.»

1.5 - Escola como uma organização cada vez mais cultural

Assim, quer em termos escolares quer em termos de formação de futuros profissionais como artistas, a escola de ensino superior artístico parece ter uma renovada *missão* na sociedade educativa – que é aderir a uma nova concepção de dinâmica escolar e que, ainda no seu começo, já a obriga a repensar o passado e, a antecipar e entender as mudanças que se aproximam no futuro. E foi neste sentido que se focou a questão da organização escolar no início do trabalho, assente numa visão proactiva e antecipada, onde a aposta numa *gestão cultural e educativa*⁹⁶ mais sistemática e organizada pode, efectivamente, estabelecer a diferença na projecção daquilo que é, ou deve ser, a escola na sociedade e num quadro mais vasto – no mercado concorrencial – face a outras instituições semelhantes. Será no fim de contas, a aposta na *qualidade* e na *especialidade*, onde novamente a questão das *sinergias* constituiu uma mais valia para este campo de trabalho e particularmente para o campo cultural – aspecto que será abordado mais adiante.

1.6 - Avaliação dos últimos 30 anos do ensino artístico na sociedade portuguesa. A importância das associações e das escolas profissionais no quadro do ensino artístico

Quanto à avaliação daquilo que tem sido feito ao longo dos últimos 30 anos em relação ao *ensino das artes*, de uma modo geral as opiniões dos intervenientes não deixaram grande margem para dúvidas, sobretudo ao nível da importância e da valorização deste tipo de escolas.

⁹⁶ Vd. Págs. 31- 38 – Escola como organização *cada vez mais* cultural

Entrevista II

«Eu acho que 30 anos não são nada. E muito menos em termos de uma escola como a nossa que tem 12 anos ou 15 anos, portanto ainda não nos permite dizer nada.»

Entrevista VII

«A minha opinião é um bocadinho a posição desta escola e o seu fundamento, sendo que para esta escola o ensino artístico é primordial, indiscutível. Neste momento, agora, ao fim de não sei quanto mil anos, quando a Gulbenkian faz Congressos para saber sobre isso, toda a gente diz a mesma coisa: Sim, sim o Ensino Artístico! ...descobriram a pólvora! Porquê? É terapêutico, de uma maneira que o outro ensino não é, se for um ensino como deve ser. Tem uma capacidade terapêutica no sentido mais ligeiro, mas também mais importante da palavra em termos sociais, por natureza.»

Entrevista IV

«E realmente, daí até agora, eu acho que muita coisa mudou. E porquê? Porque em Portugal e de maneiras diferenciadas e muitas vezes na ausência de uma política cultural consertada e sistemática, o impulso para o consumo de bens culturais, espectaculares e artistas dá-se como aconteceu em todas as sociedades modernas. O melhor exemplo que eu lhe posso dar, foi o impacto que tiveram as Escolas Profissionais de Música. Com o surgimento dessas escolas, nós hoje temos classes de supro e de cordas, coisas que não tínhamos no país.»

Entrevista I

“É uma zona muito complexa precisamente por isso. Porque é uma zona [ensino artístico] que tem espaço para a relação pessoal e de intervenção, ao sabor da sociedade, por isso é muito difícil haver normalizações desta actividade. E possivelmente será muito mau quando isso acontecer – quando se normalizar uma aprendizagem (...) A questão do modelo de ensino é muito discutível. Eu acho que não existe nem deve existir. O modelo que deve existir é o modelo de abertura, de modo a possibilitar que este espaço [escola de ensino artístico], esta intervenção, seja cada vez mais aberta»

Entrevista V

«Se há 10 anos havia 4 escolas de ensino vocacional de dança – o Conservatório, a Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, etc. (...) hoje já há 10 ou 12 escolas vocacionais. Temos vindo a observar que de facto estamos muito

pouco atentos ao que se passa não muito distante de nós – porque é no mesmo país. E temos às vezes a ideia de uma pobreza que nós não sofremos – claro que temos dificuldades estruturais etc., mas a actividade tem aumentado bastante. E tem aumentado muito fora de Lisboa, há muitas iniciativas e muitas coisas acontecer.»

Concluimos que não existe, e provavelmente nunca existirá, uma receita, uma fórmula para preparar e ensinar uma pessoa a ser artista – ou se nasce com essa capacidade ou se *pratica a predisposição*. E neste contexto, é importante existirem locais – escolas, instituições, como é o caso da Ar.Co, e mesmo associações, onde se possa praticar a actividade de modo a que, cada um, no seu percurso, e à sua maneira, possa encontrar a sua dimensão criativa e artística, *sem o jugo de ter de fazer um curso superior* para poder desenvolver a “veia artística”. E, é justamente por isso que temos defendido neste trabalho a perspectiva de uma educação cultural, uma formação educativa numa perspectiva tão aberta quanto possível, apostando na formação cultural global – não apenas ao nível do 1º ciclo do ensino básico, mas também ao nível dos 2º e 3º ciclos – numa educação cultural continuada e dinâmica, segundo a perspectiva apontada da *aprendizagem ao longo da vida*. No encaminhamento desta ideia e segundo percebemos, também o surgimento, por exemplo, de muitas escolas profissionais e vocacionais há uns anos atrás, permitiu a muitos jovens o contacto com o campo artístico e a sua digressão pelo mundo artístico, mas sem a pressão de fazer uma escolha para toda a vida. Ou seja, ter a possibilidade de experimentar outros contextos e situações desenvolvendo de forma subtil e desinteressada a sua predisposição/interesse pelo mundo das artes.

Contudo, percebemos que houve, felizmente e graças a várias iniciativas civis, uma mudança no paradigma cultural da sociedade portuguesa que possibilitou a entrada de indivíduos nesse tipo de ensino profissional que, por razões diversas e de ordem dispersa – económicas, sociais, culturais, etc. – não teriam tido essa oportunidade. A importância das Escolas Profissionais no panorama do sistema de ensino artístico e ainda a emergência de algumas associações de carácter cultural e social por este país fora, parecem ter tido um impacto importantíssimo na sociedade portuguesa nos últimos 30 anos⁹⁷, muitas vezes pouco evidenciado.

⁹⁷ A importância do associativismo cultural em certas localidades do país é evidente em variadíssimos trabalhos de Sociologia e de Desenvolvimento Local. Ao assumirem-se como importantes dinamizadores da cultura, as associações locais ganham cada vez mais relevo no contexto onde se inserem, dando ao «*associativismo cultural*» (Azevedo, 1997:146) um papel preponderante na «*divulgação da cultura e na formação das camadas mais jovens*». Por outro lado, pelo tipo de acção/intervenção que desenvolvem no/com o terreno local, reforçam identidades culturais e sociais assim como procuram incentivar a população a participar de forma dinâmica nas acti-

1.7 - Avaliação dos problemas, das especificidades e das potencialidades

Do ponto de vista de cada instituição e fazendo uma análise sintética e até comparativa, vale a pena debruçarmo-nos sobre a *especificidade e a singularidade* das 8 instituições que foram alvo desta pesquisa. De um modo geral percebemos que existe a consciência de que o conceito de *instituição de ensino* tem vindo a alterar-se, no sentido em que tem tentado aproximar-se cada vez mais das dinâmicas sociais e culturais da sociedade portuguesa contemporânea. E tendo em conta a *existência temporal e social* destas instituições no quadro do ensino artístico português, foi simples perceber que e apesar de terem surgido todas elas em épocas diferentes – uma delas com mais de um século de existência (Conservatório Nacional) e outra, por exemplo, com apenas 12 anos – cada uma desempenha um papel elementar no sistema de ensino artístico actual, quer na formação de profissionais ligados à arte quer inclusivamente na promoção da cultura e do património artístico.

Quando comparadas a estes três níveis, e de acordo com a sua orientação, as instituições vivem esta realidade de forma diferente, embora se possa desenhar um padrão de interpretação na forma de enfrentar os problemas. No seu conjunto, todas as entidades entrevistadas compreendem que os seus problemas resultam por um lado, *da falta de adaptação da nossa escola à própria sociedade portuguesa contemporânea e a dificuldade de adequação dos cursos e dos seus conteúdos às verdadeiras necessidades do mercado de trabalho*. Portanto, percebem que não faz já qualquer sentido abrir cursos que não tenham uma projecção directa no mercado de trabalho – uma aplicação prática e efectiva – e que os conteúdos devem ser revistos de forma a torná-los tão flexíveis quanto possível de modo a se adaptarem às dinâmicas sociais e culturais da sociedade actual. E nesta linha de pensamento, importa salientar que se nuns casos, os cursos são reconhecidos pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia do Ensino Superior, são no entanto, os que muitas vezes têm mais dificuldade na colocação dos profissionais no mercado do trabalho⁹⁸ e mesmo no

vidades que lhe são próximas – a *cultura local*. O reconhecimento de que a visibilidade de um lugar depende de um novo tipo de associativismo, «*supostamente mais dinâmico*» (Azevedo, 1997:146), fez com que estas associações desenvolvessem um determinado tipo de iniciativas, conjugando as de carácter mais “popular” com outras de carácter mais “erudito”. O conceito de associação sócio-cultural é pois fruto de uma vontade conjunta. Por sua vez, a perspectiva do «*desenvolvimento cultural da cidade*» ou da vila, permite que este tipo de entidade cultural se afirme cada vez mais como um importante elemento na «*integração social*» dos indivíduos e, em última análise, permite também, que ela seja concebida como uma «*sinergia local capaz de definir e de implementar processos de desenvolvimento integrado*» (Azevedo, 1997:136).

⁹⁸ Op.Cit. vd. Relatório já citado feito em 2000 pelo M. Educação e pelo M. Cultura sobre a “*Educação Artística e Promoção das Artes*”, sobretudo as páginas 100 e 111 onde se pode ler: «*Ao grupo chegaram informações, cuja validade ou grau de generalidade não tem meios para determinar, de estudantes inscritos nos estabelecimentos públicos de artes plásticas ou dança que os abandonam, preferindo cursos de formação alternativos,*

mercado cultural. Noutros casos, há instituições que apesar de não serem reconhecidas como superiores, ou seja, que não estão enquadradas no sistema de ensino superior pelo seu carácter excepcional e experimental de “atelier”, têm a possibilidade de oferecer aos seus alunos e a quem quiser, um curso prático, enquadrado em situações reais de interacção com a sociedade – numa perspectiva de “*escola na rua*”, portanto muito mais próxima da realidade do tecido cultural e social do campo das artes e mesmo do mercado de trabalho.

1.7.1 - Problemas

Acerca desta realidade, cada interveniente à frente da instituição tentou contextualizar o conjunto de problemas com os quais a «sua» vive na actualidade⁹⁹, detectando-se assim e numa análise transversal – embora possa haver um ou outro problema que diz respeito às características específicas da instituição, como a *falta de espaço* no caso da ESMAE¹⁰⁰ ou *falta de alunos* como no caso da ESD¹⁰¹ – que partilham de uma perspectiva comum, e que tem a ver com a *falta de meios financeiros e humanos para que haja o nível de qualidade pretendida*, reflectindo-se no quotidiano da escola, nomeadamente, no saber gerir os conflitos internos e o quadro de docentes.

Entrevista IV

«Os problemas que tem e numa sociedade que está em mutação, em que nós produzimos uma geração que esperamos que seja dos novos artistas, se a actividade profissional está como está – e aqui no Porto está caótica – com políticas, pelo menos do ponto de vista autárquico que levaram ao decréscimo da actividade artística da cidade de uma maneira quase que direi criminosa - há pouca esperança para os jovens. Quando eles vêm, fazer o quê? Cada vez há menos (...). A falta de espaço realmente é uma dificuldade, dificuldades financeiras também que dificultam a realização de coisas...»

Entrevista VI

não conferentes sequer de grau, por não estarem integrados no sistema regular de ensino, mas que lhes parecem mais motivadores e adequados, e cujo valor o mercado parece reconhecer», págs. 95-114.

⁹⁹ No caso da Escola Superior Teatro e Cinema (ESTC) foi possível perceber que por exemplo, um dos problemas maiores e que é vivido diariamente é o facto da escola se situar fora de Lisboa – embora as instalações sejam excelentes já que o edifício foi construído de raiz e pensado para o efeito. E esse factor faz com que muitas das iniciativas realizadas não tenham tanta procura uma vez que não é fácil a localização da escola – na Amadora – tornando-se complicada a deslocação para assistir a um espectáculo ou performance. Vd. Entrevista I em anexo.

¹⁰⁰ Escola Superior das Artes, Música e Espectáculo

¹⁰¹ Escola Superior de Dança de Lisboa

«Há um outro fenómeno que esta faculdade, tal como as outras vão ter que enfrentar que é: a maneira como poderá articular a formação que é dada nesta escola com as outras escolas de E. A. – não necessariamente no campo das artes visuais, mas no campo formativo de outras áreas que irão surgir – não só criar parcerias, mas também com o processo de Bolonha põe-se o problema da mobilidade. (...) Com reestruturação dos cursos em 2 ciclos – é natural porque isso corresponde hoje às práticas artísticas, isso num 1º momento. E terminar a sua formação, num 2º momento no campo das artes performativas (performances), no campo do cinema, ou noutra área qualquer. E portanto, essa articulação entre o 1º e 2º ciclos é uma articulação que na minha opinião está por fazer e que é necessário ser feita para que a escola possa oferecer competências que sejam estruturadas a dois níveis: a formação artística geral, digamos assim; e uma formação artística especializada em campos complementares.»

Entrevista II

“Exactamente por sermos novos, também sinto que não conseguimos ir tão longe quanto queríamos (poderíamos) do ponto de vista da utilização artística das coisas, exactamente porque temos um conjunto de regras que não nos permitem fazer isso. As dificuldades são aquelas que resultam do próprio ensino e sobretudo a nível político. Que é ao fim ao cabo, trabalhar com um corpo docente com um vínculo muito precário, sem sustentabilidade em termos de graus, com uma legislação que não me permite dizer que eu daqui a 5 anos tenha a escola que tenho hoje»

Entrevista V

«Mas houve uma altura, depois do 25 Abril, não muito depois, existia um projecto de que hoje não se fala, de conversão do Conservatório Nacional. Houve uma comissão. Na altura a comissão era dirigida pelo João Bernad da Costa em 1978 (...) E a proposta era que se criassem os cursos superiores de Teatro, Cinema, Dança e Música e aquilo que era a escola de Educação pela Arte fosse, no fundo, o curso que fornecia a formação e que formava os professores nestas áreas todas. Se tivesse ido para a frente, se calhar tinha-nos resolvido muitos problemas como sejam os que resultam naturalmente do número reduzido de alunos que cada uma das nossas escolas tem.»

Entrevista I

«Na realidade nós formamos uma Associação de escolas de institutos ligados à contabilidade, à saúde, às escolas superiores de educação...depois temos as Artes aqui medidas também com os problemas que isso também levanta, escolas de contabilidade e de economia com 15 mil alunos e nós temos 200 a 300 alunos. Portanto quando se vai discutir os problemas é muito difícil – porque não se pode comparar uma escola com 15 mil alunos para uma que tem 300 (...) que não se vê pelo número mas também pelas características que lhe são próprias. (...) Esse é um problema muito complicado.»

Porém, o discurso mais negativo ainda se centra na **falta de atenção e de sensibilidade que existe por parte das políticas públicas em relação à especificidade típica deste ensino**. Isto é, todas elas consideram que nele existem motivos que caracterizam a sua singularidade, e como tal deveria ser tratado de forma diferenciada face ao outro tipo de ensino superior.

O problema da **qualificação e formação dos seus alunos** – quer seja numa fase anterior, mesmo antes de chegarem à faculdade como é caso da ESD – Escola Superior de Dança, onde o ideal seria existir uma forte aposta na preparação ao nível do ensino secundário e de uma forma descentralizada ou mesmo no caso da Faculdade de Belas Artes de Lisboa (ESBAL), onde o problema central parece ser o da falta de pontes entre a realidade do campo artístico e a forma como os cursos estão estruturados – quer seja numa fase posterior como complemento de uma formação artística, exactamente porque «*não é só o ensino vocacional*» que garante a qualidade dos alunos, a urgência parece situar-se na criação de cursos onde a prioridade esteja a dois níveis: «**a formação artística geral e a formação artística especializada em campos complementares**»¹⁰². E mesmo no caso do IADE e sendo um instituto privado, foi possível perceber que existe uma constante preocupação na adequação dos cursos à realidade do mercado de trabalho, onde a prioridade desde há 20 anos é a integração dos alunos no mercado de trabalho através do DIP (Departamento de Integração Profissional)¹⁰³.

¹⁰² Ver Anexos – Entrevista V e VI

¹⁰³ Ver Anexos – Entrevista III

1.7.2 - As especificidades e as potencialidades das instituições; a relação com o meio envolvente e a sua integração

Cada vez mais realista, este ensino é obrigado a pensar a sua estratégia de acção no sentido da preparação dos alunos para realidade do mercado de trabalho, exigindo por esse motivo das políticas públicas mais autonomia, mais capacidade para decidir aquilo que de facto faz falta à formação e aquilo que pode estar dentro do campo experimental - quais os cursos e competências que cada uma deve valorizar e desenvolver. E embora algumas não possam (ainda) estar contempladas no sistema de ensino superior, mas sendo igualmente importantes, acreditamos que beneficiaríamos todos se estivessem num estatuto mais elevado, de modo a proporcionar um patamar diferente no percurso artístico de cada aluno. Na realidade trata-se de apostar na construção da identidade artística promovendo uma trajectória individual com a hipótese de planos alternativos – que podem atingir níveis muito úteis quando devidamente reconhecidos.

Assim, do ponto de vista das *especificidades e das potencialidades das instituições, relação com o meio envolvente e a sua integração, bem como, como se reviam face a outras instituições semelhantes* foi possível perceber e de maneiras diferenciadas, que cada instituição tem vindo já a fazer a sua auto-avaliação do ponto de vista educativo e logístico. Além disto, podemos compreender melhor, que tipos de acções têm desenvolvido ou que pensam desenvolver para uma melhor integração no meio, como é a questão da criação das parcerias na relação com exterior.

De um modo geral, consideram a sua instituição com valias que podem ser equiparadas a algumas escolas do estrangeiro, apesar das limitações financeiras sentidas no dia-a-dia. Todavia, para estas escolas, a questão das potencialidades e das especificidades é uma realidade que lhes permite cada vez mais e mesmo com dificuldades, acreditar que podem ter um papel fundamental na construção do campo artístico português, a nível da formação e da qualificação de profissionais competentes nesta área, e mesmo numa dimensão mais alargada como é a divulgação da cultura e do património.

Entrevista II

«Eu diria que esta escola é uma escola como todas as outras no país – tem os problemas normais e as potencialidades normais. O facto de estar aqui centralizado um conjunto de saberes e domínios artísticos tem potencialidades que permite fazer cruzamentos e experiências pedagógicas e até simulações profissionais em contexto de trabalho os nossos alunos.»

Entrevista III

«O IADE fez um trabalho de quase 800 páginas, estudou bem o problema e chegámos à conclusão que a escola tem que se aproximar cada vez mais da realidade. A integração do IADE ainda melhorou mais quando depois apareceu aqui o curso primeiro de Técnicos de Marketing e depois de Marketing e Publicidade e finalmente com a licenciatura em Marketing e Publicidade»

Entrevista I

«Tentamos abrir perspectivas, tanto que propusemos nesta licenciatura Teatro e Educação abrir pistas para novas abordagens como: a 3ª idade, a imigração de Leste, a Toxicodependência, ensino especial, etc., e foi incrível, por cada um dele foi fazer actividades com lares de 3ª idade, outros foram para comunidades romenas, etc. Mas não queremos perder a nossa dimensão nacional de escola e de formação de referência – nós consideramos isso a formação da profissão de actor e isso é extremamente importante para nós e é nessa linha que queremos continuar e a gastar as nossas energias.»

Entrevista VII

«Houve uma tentativa por um lado de sofisticar e aumentar o modelo-escola e torná-lo mais competitivo. Portanto tornar mais sólido, mais competitivo e mais longo, parecendo que se estava a criar uma estrutura mais pesada e mais rígida. Na verdade sempre houve imensos cuidados para que não fosse assim...mas ao mesmo tempo, e a partir daí, indo repescar o espírito em torno da escola, aquele espírito da informalidade, do ad-hoc, do contacto com exterior, indo buscar o espírito de que escola, em primeiro lugar tem que contactar com exterior e o exterior pode contactar com a escola e que isso pode criar uma espécie de ambiente que faz parte da formação»

Em conformidade com aquilo que foi possível perceber, também cada instituição, à sua medida e de acordo com os meios humanos e financeiros de que dispõe, tem desenvolvido alguma actividade no sentido de potenciar criativamente a expansão da cultura. Essa participação é visível, por exemplo, no esforço dispensado na construção de parcerias e sinergias que até agora se têm feito, algumas dentro da própria organização escolar e entre cursos compatíveis, isto de forma a permitir a prática da interdisciplinaridade, muitas vezes traduzida na participação em projectos e na transmissão de conhecimentos entre grupos de trabalho diver-

sos, e mesmo com alunos vindos do estrangeiro¹⁰⁴. Uma certeza porém todas têm, que devem cada vez mais recorrer à prática da auto-avaliação¹⁰⁵ como forma de apreciação do desenvolvimento interno conseguido e do serviço prestado. E na verdade é que, de forma global, pensam que mais importante do que produzir conhecimento interno teórico, disciplinar ou de outra natureza, é conseguir transmiti-lo e pô-lo ao serviço da comunidade. Por essa razão, surge em todos os discursos o apelo às parcerias, para criação de uma «*linkagem*»¹⁰⁶ bem definida com o meio envolvente, e com objectivos concretos no sentido de desenvolver uma ligação maior da Escola com a sociedade cultural e o meio exterior, não formalizado escolarmente. Num trabalho contínuo, traduzido por exemplo, na criação de momentos culturais em que a comunidade¹⁰⁷ possa também ela participar e colaborar. Esta sim parece ser uma das prioridades para o futuro do ensino superior artístico. E um motivo forte para concluirmos isto, foi o facto de existir um desejo sincero na criação de mais centros de investigação nesta área e em vários pontos do país, já que podem constituir um motor de arranque para um ensino superior artístico mais especializado e moderno, com ligações fortes à sociedade/comunidade.

1.8 - A apreciação feita das políticas educativas e culturais para o ensino artístico de um modo geral.

Do ponto de vista global, as 8 entidades entrevistadas, consideram que aquilo que tem sido feito para Educação e para a Cultura, não tem chegado para promover nem as artes nem a cultura de forma consistente e sistemática, no país. E são vários os motivos apontados para este *estado* da situação. A falta de comunicação e de articulação entre os dois ministérios, a dificuldade que o Ministério da Cultura tem em perceber como é que o campo artístico sente e vive as dificuldades e as ultrapassa no terreno, parece ser o problema central de toda esta problemática. Noutras palavras, consideram que existe um vazio entre aquilo que no fundo se faz com a cultura no dia-a-dia, na relação com os públicos e com os espaços, e aquilo que se quer fazer nos estatutos, nas intenções. Esta discrepância parece ser o verdadeiro impedimento ao

¹⁰⁴ Cf. por exemplo as entrevistas II e III

¹⁰⁵ Processo que pode ser desenvolvido recorrendo por exemplo a inquéritos internos de avaliação de desempenho e/ou resultados obtidos segundo objectivos predefinidos, na perspectiva do planeamento estratégico referido anteriormente.

¹⁰⁶ Traduzido entende-se por **hiper-ligação**.

¹⁰⁷ Por comunidade entendemos como sendo um conjunto de pessoas ou indivíduos que por razões físicas, geográficas, culturais, sociais, políticas, etc. se consideram motivadas e empenhadas na procura de algo em comum e para bem comum.

trabalho de todos os que lidam com estes dois campos. Por outro lado e segundo alguns intervenientes, a falta de acções conjuntas entre os dois ministérios na divulgação cultural e educacional com as comunidades locais¹⁰⁸ – porque começa a ser cada vez mais nos pequenos centros que a cultura é necessária, e, onde a escola, de uma forma indirecta, pode ter um papel interessante na promoção cultural e patrimonial, por exemplo – parece igualmente funcionar como um obstáculo resistente à naturalidade com que estes tipos de iniciativas devem acontecer.

Facto incontestável foi sem dúvida a Revolução do 25 de Abril que permitiu a abertura, e, o acesso à cultura e à educação¹⁰⁹ a muitos cidadãos, coisa que até então só era acessível a uma elite. A expansão das escolas profissionais ou vocacionais e mesmo das associações culturais e recreativas a nível local, como vimos, possibilitaram o alargamento da divulgação cultural numa perspectiva formativa de públicos culturais a certas classes sociais, que de outra forma seria mais complicado. Mas na verdade é que, se as mudanças e os impactos na educação e sobretudo nas intelectualidades demoram tempo a fazerem-se sentir, contudo são evidentes e intensos os efeitos, se fizermos o balanço destes 30 anos. Mas será investindo mais neste tipo de formação – quanto mais não seja numa atitude informal e desprendida dos mol-

¹⁰⁸ Por local, adoptemos pela definição de Natália Azevedo: «*local remete para um lugar geográfico situado, referenciado, referenciável por relação a um conjunto de espaços vividos e habitados. Tem uma identidade, é apropriado, é imaginado. Tem conotações funcionais e simbólicas. É uma realidade histórica e cultural (...)*». Cf. Azevedo, Natália, (1997) “Práticas de recepção cultural e públicos de cinema em contextos cineclubísticos” in *Sociologia – revista da Faculdade de Letras – Universidade do Porto*, I Série, Vol VII, Porto, 1997, pág. 129-195

¹⁰⁹ Cf. INE (2004), *30 anos de 25 de Abril – Um Retrato Estatístico*. Relativamente ao acesso à cultura e à educação é possível perceber que houve uma evolução quantitativa e qualitativa no período que vai de 1970- 2002. Por exemplo, no que respeita ao acesso da cultura, sobretudo na fruição e no acesso a equipamentos culturais, o número aumentou substancialmente. Em 1970 só cerca de 3 milhões habitantes ia ao museu contra mais de 9 milhões em 2002 – sendo o aumento de cerca de 300 para 880 habitantes por mil habitantes (pág. 70). Ainda em relação ao número de oferta de museus também se verificou um aumento considerável – em 2002 existiam cerca de 246 museus – o dobro dos que existiam em 1970, sendo que o período mais significativo neste aumento ocorreu entre 1985-1990. Mas esta evolução positiva também se verificou ao nível das bibliotecas públicas nacionais. Deixando gradualmente o seu papel de “depósito de livros”, a biblioteca pública conquista cada vez mais a função de dinamizador cultural, sendo, não raras vezes, uns dos principais agentes culturais em determinadas regiões. Cf. Sherwood, Bob, *A Biblioteca Pública como Conhecimento Público*, Editorial Caminho, 1999. Em 1970 contabilizavam-se apenas 288 bibliotecas contra 1917 em 2002, facto inequívoco da importância da educação na formação dos indivíduos e na abertura ao conhecimento. Dado surpreendente diz respeito ao número de espectadores (espectáculos públicos) de 30 milhões em 1970 decresceu para 24 milhões em 2002 – facto que comprova a mudança de estilos de vida na sociedade portuguesa com o aumento significativo da “vivência cultural” mais na esfera domiciliar. Em relação a 2006, e fazendo uma breve referência através de dados publicados a 28 de Janeiro de 2008 – num conjunto de 291 museus no total, o nº de visitantes rondou os 10 milhões de visitantes «*mais 6% face o ano anterior, correspondendo a cerca de 1,7 milhões a grupos escolares (17% do total)*» (INE, 2008: pág 1/5) em estatísticas de *Cultura, Desporto e Recreio*. No que diz respeito a exposições temporárias, em 811 espaços, o «*o número de visitantes nos espaços de exposições temporárias ultrapassou 5,5 milhões, significando, em média, 858 visitantes por exposição realizada*» (INE, 2008: pág 2/5).

des típicos escolares e de forma descentralizada e democrática – que a mudança se fará sentir ainda mais e num futuro não muito longínquo.

Entrevista IV

«Em relação às políticas educativas eu não tenho dúvida. Em relação ao impacto das escolas profissionais artísticas e a sua difusão pelo país tiveram mesmo impacto, não tenho a menor dúvida. Porque acabou com uma questão muito clássica que tinha a ver com elites, elites culturais que chegavam a essas práticas e a essas coisas – hoje em dia é generalizado. Eu acho que o acesso está facilitado e democratizado, de alguma maneira. E eu acho que as escolas tiveram esse papel e vão ter algum impacto depois daqui a uns anos, no futuro. (...) Eu acho que falta em Portugal uma articulação muito clara entre estas duas políticas – em que se perceba o que o Estado e a Sociedade em geral pretendem da Arte e da Actividade artística. Qual o papel? »

Entrevista I

«O Ensino Artístico em Portugal é uma estrutura que tem vindo a ser organizada, ao longo destes últimos anos, de formas muito parcelares – não há uma política específica para o ensino artístico em Portugal. Há escolas de ensino artístico que vão tentando ir afirmando uma determinada prática, esperando que um dia isso venha a ser enquadrado numa determinada perspectiva. Neste momento específico com Bolonha – que vai alterar o ensino em geral – está a ser completamente revolucionado, nomeadamente, no que se refere ao projecto-lei para aplicação – e que no caso das artes tem que ser fruto de uma reflexão especial»

Entrevista VII

«Acho que as políticas educativas têm contemplado por uma espécie de boa vontade e de sensibilidade momentâneas e tópicas – por certos governos e certas entidades. Topicamente, têm tido sensibilidade para perceber e têm apoiado. Não é que as políticas estejam feitas para aceitar dentro do seu...uma instituição deste tipo»

Entrevista VI

«Não. Parece-me que, por um lado que não há qualquer articulação capaz entre o Ministério da Cultura e o de Educação, ou neste caso, em nenhum dos Ministérios. Independentemente disso era necessário que houvesse efectivas parcerias entre o MC e o ME e as Escolas de Ensino Artístico exactamente porque elas são uma zona de interface. Há uma crise nas Escolas e nas políticas culturais – e portanto estamos a viver um período muito complicado tanto para as faculdades como para as políticas

culturais. É um momento muito complicado tanto para quem está no terreno quer para as faculdades»

Entrevista V

«Eu sei por conhecimento próprio porque estive alguns anos no M. C. que intenções e até algumas iniciativas têm havido de alguma relação de colaboração mais próxima entre o M.C. e o M.E. Infelizmente, elas nunca se concretizaram verdadeiramente numa estratégia, numa coisa a longo prazo. E isso de facto seria muito importante. São universos muito diferentes – o do MC e da ME. E o M.C. hoje de facto tem os institutos que lidam com actividade no terreno e directamente. Portanto esta ligação do que acontece no terreno [MC] e o que acontece na educação de facto precisava de uma relação mais próxima entre os Ministérios»

Entrevista III

«Quer dizer, no papel está tudo. Toda essa política cultural, não há professor nem instituição que não queira instituir isso no seu dia-a-dia em termos de sala de aula. Não há aqui ninguém que diga: «sim senhor, vou pôr a cultura de parte...» mas a tal sociedade de consumo obrigou, um bocadinho, a pressionar os docentes.»

Com isto podemos constatar que existe uma distância entre aquilo que acontece no terreno – ainda sob a forma de acontecimento ou evento – até passar para algo mais organizado e formalizado em termos educativos/formativos. Esta passagem pede logicamente uma melhoria na qualidade da relação existente entre os dois ministérios, e, fundamentalmente, um conhecimento prévio da realidade cultural e da realidade educativa, e uma alternativa válida parece passar por utilizar os contextos educativos como palcos experimentais, na tentativa de fazer convergir estas duas “sociedades” – num trabalho próximo e interdependente.

E reportando-nos, uma vez mais, ao quadro teórico deste trabalho, a ideia de *Ensino Cultural* desenvolvida no começo desta reflexão, apela justamente a esta ligação (proximidade) e à capacidade de intervenção no sentido efectivo do termo. É acreditar que se trata de um processo a três tempos (sujeito – meio – fins) e que só com a *atitude reflexiva* e de *auto-avaliação*, é possível desenvolver a lógica do *marketing educativo*, assente num *planeamento estratégico* culturalmente pensado como foi proposto nas primeiras páginas do trabalho¹¹⁰.

¹¹⁰ Cf. Páginas 24-26 do Capítulo I do trabalho.

1.9 - Verdades e limites da relação “difícil” entre a economia e cultura

Na reflexão pedida em torno da *relação existente entre a economia e a cultura*, questão que nos pareceu pertinente no início do trabalho, foi relativamente fácil perceber que sendo a *economia* um produto da acção humana, portanto cultural também, é tão importante e necessária como é a cultura ou a educação. A ideia de que tudo o que está ligado ao económico é necessariamente *acultural* ou *não cultura* não faz qualquer sentido, ainda para mais, quando é evidente a ligação fortíssima entre estes dois conceitos. A questão que nos parece fundamental, é perceber em que contextos e de que maneira a economia pode ser útil à cultura e vice-versa. Não há cultura sem economia nem economia sem uma sociedade culturalmente informada.

Entrevista I

«Depois surge o problema de um certo mercantilismo relacionado com isto tudo que estamos a falar e que a meu ver no nosso país está completamente desorganizado e precisa de ser (re)estruturado – que é a relação artista/mercado de trabalho.»

Entrevista VIII

«Eu não vejo nenhuma diferenciação entre cultura e economia de princípio. A própria economia é uma forma de cultura. Quando se realiza a cultura, nós vemos que ela se realiza num certo conjunto de formas por exemplo: a língua é uma forma de cultura; mais do que a língua, a própria linguagem, porque a música, não é língua é linguagem? a pintura não é língua, é linguagem – a própria língua é uma forma de linguagem. E como a pintura, a escultura, a arquitectura, etc. são formas de linguagem, a dança. (...) Ora bem, a ciência, a filosofia, a arte, a técnica, etc. – são tudo formas da cultura. Portanto a economia é uma forma da cultura»

Entrevista IV

«Nós vemos a coisa assim. Nós não temos dinheiro para pagar para ir tocar, mas não precisamos de receber. Portanto se tivermos as condições logísticas para lá ir, vamos com todo o prazer e todo o gosto.»

Entrevista III

«Um artista pode – não quer – mas pode morrer de fome, agora um Designer não, porque tem que produzir para uma empresa e para a indústria»

Entrevista II

«Eu para já considero, vivemos num país democrático, temos que aceitar, para já, as regras do jogo em que vivemos que para mim, umas vezes melhor e outras pior, mas as regras são estas. Nós precisamos da economia e se não tivermos uma economia

pujante, não podemos ter mecanismos culturais a funcionar, não podemos ter sistema de ensino a funcionar e por aí fora, até do ponto de vista artístico.»

Entrevista V

«Eu acho que o desenvolvimento cultural, promove o desenvolvimento económico. Por outro lado, a cultura não deve ser sempre gratuita. Há coisas que devem ser outras não. Há interesse de muita gente pelas actividades culturais desde que lhes tenha acesso. Eu não acho que devam ser gratuitas. Porque se são gratuitas, também as desvalorizam. Há coisas que podem ser e outras que não devem ser gratuitas. São bens de consumo, mas têm que ser acessíveis»

Entrevista VII

«Eu acho que esse é um problema da economia. A economia não é produto da cultura. Mais depressa seria a cultura um produto da economia. Como desligar as duas coisas?... Como desligar uma dada economia de uma dada cultura? Não vejo grande possibilidade. Andam juntas.»

1.10 - O papel da Escola de Ensino Artístico na construção de públicos culturais:

Sobre se a *escola de uma forma geral e a de ensino artístico, em particular, pode ser identificada na formação de públicos culturais*, as opiniões não foram muito determinantes. É um papel que é de antemão reconhecido à escola, embora de uma forma indirecta. Ou seja, a escola de uma maneira geral, acaba por funcionar como uma ponte entre a realidade e o tecido cultural existente, mas de uma forma informal, traduzida por exemplo, nas acções e iniciativas que são desenvolvidas¹¹¹. O papel fundamental é transformar o “informal” em formal, no sentido lato. Através de uma educação sensível e atenta à diversidade cultural desde, da pré-escolar até à universidade, no sentido da partilha de valores culturais e na criação de redes de trabalho entre os diversos agentes – museus, bibliotecas, centros culturais, centros de investigação, etc. e a Escola. A grande esperança centra-se na relação *escola-comunidade*. É uma relação que deve ser enriquecida por todos, a montante e a jusante, e assim talvez ela possa ter um papel crucial na animação dos públicos¹¹² e na promoção cultural.

¹¹¹ Ver anexos: entrevistas II, V, VI, VII

¹¹² Ver anexos: entrevistas II, III e VI

Todavia, a questão das *parcerias*, não parece que seja ainda uma realidade constante e efectiva em todas as entidades¹¹³, embora algumas admitam já ter feito alguns parceiros e inclusivamente já terem desenvolvido iniciativas nesse sentido. E sendo a procura de partilha de experiências e de interesses, um factor importante no contexto de qualquer ensino e na gestão das relações, no artístico, e tal como ele se nos apresentou, parece-nos uma questão que deve ser considerada de maior importância, por parte das políticas públicas e a desenvolver de forma mais objectiva no futuro¹¹⁴.

Entrevista I

«As parcerias são uma coisa que nós temos que começar a desenvolver mais, ainda não começamos a desenvolver as que queremos. Começamos agora uma com o 1º ano e que tem sido com os Museus – com os serviços educativos dos museus perspectivando um bocado essa...encontrando no fim...são também espaços de aceitação. (...) O Ensino Superior artístico pode ter um papel responsável na divulgação e formação de públicos culturais no sentido em que pode ter um papel Pedagógico»

Entrevista II

«Em relação à segunda questão, as relações da nossa escola e a dinamização cultural, obviamente que isso se faz sentir ao nível das actividades que em parcerias quer local, nacional e internacional nós vamos desenvolvendo. Assim como participamos em parceria com alguns museus – mesmo longe como é o caso de um agora em vamos fazer uma exposição em Bragança. Ainda agora, há pouco tempo, fizemos um grande festival internacional entre alunos e professores de animação com a Casa de Animação do Porto. Uma infinidade de coisas (...) Eu acho que as escolas como estas obviamente que podem ajudar, mas não são determinantes. Se calhar se formos ver o mercado de consumidores de cultura, não são as pessoas: ou são pessoas que têm posses para isso ou então são as pessoas do meio e que querem manter-se informadas. Se calhar a Arte ainda não chegou aos sítios onde já devia ter chegado»

Entrevista IV

¹¹³ Efectivamente é uma prática que já se vai fazendo, contudo pareceu-nos que ainda há muito a fazer neste sentido. Se umas já há muito que desenvolvem este tipo de acções, outras pensam novas formas de conseguir criar esta rede de modo a coordenar entre os estabelecimentos de ensino e as instituições de carácter cultural, verdadeiros laços de cooperação e trabalho.

¹¹⁴ Do conjunto das 8 entrevistas, ficou evidenciada a necessidade e até a vontade de serem desenvolvidas mais acções no sentido de reforçar a ligação com a comunidade. O ideal seria passar dos princípios às acções. Isto é, que seja desenvolvida uma política cultural e educativa verdadeiramente interessada nas populações e que contemple a criação de parcerias/sinergias entre os diversos intervenientes de forma a garantir a continuidade das acções.

«Nós temos parcerias – estivemos e ainda estamos associados à Câmara Municipal Porto e ao Teatro Rivoli. Temos muito boas relação quer com a Casa da Música, com Serralves, com o Teatro Nacional de São João. Com montanhas de projectos que existem aqui na cidade artísticos. Portanto mantemos contactos quer com o Teatro quer com o domínio da Música, por exemplo com o Coliseu, com duas orquestras – o Porto também não é muito grande. E essa colaboração e inserção no meio existem do nosso lado. Existe também da parte das instituições que procuram a Escola. Nós aqui, europeus, ainda temos muitos pruridos em falar e ver a Arte como entretenimento, andamos aí e torcemo-nos muito à volta desses dois conceitos. Mas não tenhamos dúvida nenhuma, não é? Que muito daquilo que nós fazemos espera chegar às pessoas.»

Entrevista VI

«Não, não me parece que essa questão esteja a ser muito desenvolvida na Faculdade de Belas Artes. As estratégias de parcerias – nas escolas de ensino artístico – parecem que podem ser estabelecidas a dois níveis: o nível da colocação dos alunos em estágios – numa inserção profissional e outra que pode ser a formação dos públicos (...) É possível por via e de forma indeferida. Ou seja, por via da forma em que é dada – mas nunca de forma directa. Aí, acho que claramente é preciso encontrar o lugar certo na estrutura de ensino para E. A. que não é necessariamente ter que ser a Educação pela arte. E realmente o E.A. é completamente exaurido do panorama de Ensino básico e secundário e deve-se encontrar o seu lugar. Evidente que é através da formação que as faculdades dão aos seus alunos, que podem intervir na qualidade de ensino que é dada no básico e no secundário – mas não de forma directa»

Entrevista VII

«Nós temos parceiros para tudo. Temos parceiros internacionais para fazer intercâmbio de alunos, temos parceiros em entidades museológicas – estamos neste momento a tentar lançar um tipo específico de acções formação e de iniciação e sensibilização precisamente em museus, como se fosse o Ar.Co fora do Ar.Co. antes do Ar.Co., para depois sensibilizar as pessoas. Para depois, se quiserem vir aprofundar esses conhecimentos na escola. E isso naturalmente tem que ver com a formação de públicos, de uma maneira muito evidente.»

Entrevista V

«E aí, nós temos que elogiar as dinâmicas da nossa sociedade civil e dos nossos parceiros a nível destas iniciativas privadas que têm criado iniciativas diversificadas e que de facto têm contribuído de uma forma bastante significativa para que nos apareça públicos/alunos – pessoas que não integraram as escolas profissionais. Porque, aqui há uma grande discrepância: ou é o vocacional que trabalha o bailarino até ao 12º ano ou não é nada!»

1.11 – A tripartição da carreira artística

A última dimensão de análise será apresentada de forma sintética uma vez que aborda um conjunto vasto de questões pertinentes, embora sublinhemos aqui as mais importantes: a que nível se deve investir para melhorar o Ensino Superior Artístico? *Onde se deve investir?* Qual a opinião generalizada acerca da profissionalização da área, e que opinião tinham sobre a ideia de uma tripartição da carreira artística – com distinção entre técnico, artista e pedagogo? E ainda, se estabeleciam alguma diferenciação entre o ensino artístico público e privado?

Em relação a este conjunto de interrogações, as opiniões não apresentaram muitas divergências. De uma forma homogénea, consideram que se tem investido no ensino artístico de forma até notável, sobretudo de alguns anos a esta parte, com períodos melhores e outros piores. Contudo, reconhecem que em determinadas áreas ainda *falta alguma preparação criativa por parte dos docentes e que a questão da formação contínua*, assente na aprendizagem da criatividade social e cultural que se falou no início, deveria ser levada mais em consideração¹¹⁵. Todavia, lembram que não basta investir só em ensino, é igualmente importante investir na vida cultural das comunidades.

Em relação à *tripartição da carreira artística*, aspecto focado no relatório citado do M. Educação e do M. Cultura de 2000¹¹⁶, em que se colocava concretamente a hipótese de criar uma distinção entre estes três momentos – de forma unânime consideram-na desnecessária, descabida de interesse útil, uma vez que a “estanquicidade” artística não faz muito sentido e especialmente numa altura em que os cursos estão a ser reestruturados a nível nacional com a Declaração de Bolonha. Porque um artista pode ser óptimo como artista mas ser mau técnico, da mesma maneira que *«há maus artistas ótimos pedagogos. E há ótimos artistas que*

¹¹⁵ Cf. Anexos: Entrevista VI a propósito da profissionalização desta área.

¹¹⁶ Op. Cit essencialmente nas págs. 117 – 1

são bons pedagogos» (entrevista VII). Como também se pode considerar «que não devia haver professor nenhum que não fosse um bom pedagogo» (entrevista II). Ou seja, a questão em torno da tripartição artística é de certo modo um campo complexo, exactamente porque atrás desta, vem uma outra que diz respeito à profissionalização deste sector – deixando assim constantemente a sensação de que qualquer distinção que se pense fazer, é arcaica e completamente desproporcionada. Sendo por isso, mais ou menos consensual começar por definir o conceito de artista, para depois definir a carreira artística, problema basilar de todo este processo.

Entrevista IV

«Para uma sociedade que ainda investe no ensino artístico, deveria investir paralelamente numa actividade cultural. Manter uma sem a outra, falha do ponto de vista do planeamento – nós não podemos dizer que precisamos de aumentar o nosso ensino artístico, se paralelamente a nossa actividade artística – sob o ponto de vista social – não é o reflexo disso.»

Entrevista II

«Eu penso que é nessa dimensão de formação das pessoas ao nível pessoal e ao nível social – tentando-lhes dar também algum suporte cultural. Aí, se calhar podemos fazer alguma coisa, agora obviamente que isso não depende das escolas, muito menos das escolas de Ensino Superior. Nós no fundo estamos a falar das pessoas que necessariamente vão ter que dinamizar isso, porque viveram à partida disso. Agora isso depende também das formações ao nível do ensino básico, onde se apanha uma percentagem de população muito maior porque depois, muitos acabam por desistir.»

Entrevista III

«No ensino artístico há uma frase que costumamos dizer que é: «não nos interessa formar exclusivamente bons profissionais, interessa-nos sobretudo formar pessoas boas!» Isto da pessoa boa, não é a boazinha. É a pessoa boa para o mercado, boa em termos de comunicação, para conseguir enfrentar com ética aquilo que se passa»

Entrevista V

«Não faz qualquer sentido a tripartição da carreira, achamos que uma formação global é mais importante (...) Há um trabalho que deve ser mais cuidado e acarinhado que é o trabalho de proximidade com as comunidades e que é um trabalho de carácter pedagógico ainda que não assumidamente formativo, etc. E se nós formos ver, há organizações importantes fora dos grandes centros – Lisboa e Porto – e que são fun-

damentais. Há imensa gente. Mas este trabalho não é feito com as massas. Eventualmente é feito com grupos de pessoas que não são uma massa. Não se pode estar sempre avaliar tudo à custa de quanto e que número de pessoas.»

Entrevista VII

«Do ponto de vista muito geral aquilo que todos os países civilizados deveriam investir era na Educação (...) É na primária, fundamentalmente, depois no secundário, e depois na universidade – todo o tempo! E isso requer dinheiro mas também só dinheiro, requer prioridade – o sentido das prioridades políticas, para quando um Governo vai fazer o seu orçamento diga: a Educação é tão importante como a saúde! E é isso que são os fundamentos de um país civilizado.»

Resta-nos aqui fazer ainda uma pequena referência à importância que deve ser dada ao desenvolvimento do carácter cultural nas cidades de pequena e média dimensão em instituições sem serem propriamente educativas – como é o exemplo das associações e outros centros de divulgação cultural e educacional¹¹⁷ que de certa maneira fazem a ponte com as últimas questões do guião construído.

Situemo-nos novamente no plano político-cultural. As transformações mencionadas anteriormente¹¹⁸ permitiram que cidades de média e pequena dimensão, por este país fora se projectassem cultural e socialmente. Actualmente, e segundo Santos Silva (1997), estes territórios tomam a cultura como um «vector dos rituais de apresentação de si, de ocupação e travessia do espaço público e de interacção expressiva entre grupos» (Silva, 1997:38). E de facto nos dias de hoje, certos fenómenos, determinadas actividades e iniciativas como o surgimento de estúdios de dança, escolas de música, ou espaços sócio-culturais para a realização de determinados eventos, mesmo alguns ligados a rituais de tradição, representam uma mais valia para qualquer cidade ou vila. Inclusive em receitas económicas que revertem a favor do concelho, e em termos gerais através da criação de novos fluxos para os bens culturais e turísticos (visitas a museus, bibliotecas, teatros, etc), no incentivo à procura cultural, despertando assim novas consciências.

Todavia, do ponto de vista local, a preocupação das autarquias¹¹⁹ em questões relacionadas com a cultura (património, bens culturais, eventos, iniciativas, actividades, etc) é recente.

¹¹⁷ Ver Entrevista VII e VIII – AEPEC e Ar.Co

¹¹⁸ Ver Capítulo I

¹¹⁹ Contudo, o trabalho e responsabilidade das autarquias ultrapassam os limites do possível. A título de exemplo, pode-se constatar a larga delegação de competências para as autarquias pela Lei nº18/91, de 12 de Junho (com base no Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de Março). Nos artigo 2º, nº1 define-se que “ É atribuição das autar-

Primeiramente foi necessário intervir «*a níveis básicos muitas vezes no «grau zero» desse poder local*» (Conde, 2001:6), para só depois se pensar em termos culturais e patrimoniais. Mas o cenário, agora e em alguns locais, felizmente parece ser outro. Percebe-se assim, que certas cidades, mesmo aquelas de pequena dimensão, apelam cada vez mais a uma rede de actividades económicas, que passam pela oferta cultural não se limitando, por isso, «*à oferta de uma fruição aparentemente desinteressada ou supérflua*» (Silva, 1997:38), apostando assim “*no grau zero do poder cultural*”.

Entrevista V

«Mas aqui há uma questão importante que é: o lugar da Dança não é sempre no palco! A dança deve acontecer onde possa acontecer! E portanto os trabalhos também devem ser adequados.»

Entrevista IV

«Temos essa estratégia enquanto Escola de, quem cá está, isto é, os jovens artistas em formação devem perceber qual é o público e onde ele está. Não queremos fazer concorrência com a actividade profissional, mas se calhar há um outro papel relevante social da actividade que devemos fazer e podemos fazer.»

Entrevista II

«Eu penso que é nessa dimensão de formação das pessoas ao nível pessoal e ao nível social – tentando-lhes dar também algum suporte cultural. Aí se calhar podemos fazer alguma coisa, agora obviamente que isso não depende das escolas, muito menos das escolas de Ensino Superior.»

Entrevista VI

«Não há muitos centros culturais, de produção e distribuição – espalhados pelo país. Estamos num processo de (re)centramento – nós precisamos de ter para além de Lisboa e Porto, 4 ou 5 centros de produção (média dimensão) própria de exposições. Ou seja, criar pólos de produção e de circulação (...) Enquanto isto não acontecer, não há tecido cultural de artes visuais em Portugal. Entre os 20 anos e os 50 anos de vida de um artista ele não tem onde se expor – existe um vazio.»

quias locais o que diz respeito aos seus interesses próprios, comuns e específicos das populações respectivas e, designadamente: a) À administração de bens próprios e sob sua jurisdição; b) Ao desenvolvimento; c) Ao abastecimento público; d) À salubridade pública e saneamento básico; e) À saúde; f) À educação e ensino; g) À cultura, tempos livres e desportos; h) À defesa e protecção do meio ambiente e da qualidade de vida do respectivo agregado populacional; i) À protecção civil.” (Reis et Al., 1994:95). Ora parece grande o contraste entre as disponibilidades orçamentais, e os recursos humanos disponíveis e tudo mais que tenha a ver com o bom funcionamento da autarquia.

A procura de incentivos (sinergias) e de recursos que possam promover, a cultura, a educação e o ensino das artes mesmo em territórios mais afastados dos centros nevrálgicos como são Lisboa e Porto, deve fazer parte do quotidiano das autarquias e do discurso político central. O «*terciário superior*», denominação sugerida por Santos Silva para o mercado dos bens culturais, tornou-se uma realidade não ignorada. Por outro lado, estes territórios – aparentemente afastados dos “grandes centros culturais” – não se encontram dissociados ou isolados do processo global de desenvolvimento. Na realidade, o processo da globalização (espécie de paradigma de desenvolvimento) incentivou cidades e vilas a tomarem iniciativas mais arrojadas¹²⁰, procurando colocar-se no espaço global e projectando as suas identidades além fronteiras. E isto porque, o processo de globalização «*questiona os enquadramentos espaciais, diluindo fronteiras, encurtando distâncias, acelerando brutalmente a velocidade de circulação de ideias, produtos, projectos*» (Silva, 1997:39), numa constante interrogação da posição ocupada face aos outros, face ao mundo e também ao desenvolvimento. Do ponto de vista cultural/educacional, por este questionamento passam também duas ópticas: uma, a (re) acção cultural face à homogeneização global, dentro do quadro da diversidade e da multidimensionalidade cultural focada no início; outra será a necessidade de colmatar e diminuir assimetrias existentes, dentro e entre os diversos territórios, dando prioridade às políticas públicas para a educação e cultura.

¹²⁰ A este respeito, podemos apresentar dois exemplos que julgamos serem paradigmáticos disto que estamos a dizer. Trata-se de Óbidos e Caldas da Rainha. Em relação à primeira localidade, e no âmbito cultural, foram surgindo, ao longo dos últimos anos vários eventos tentando chegar aos diversos públicos que visitam a vila. Quer de carácter mais erudito como a “Semana Internacional de Piano e Orgão – SIPO” que em 2002 estava a comemorar o seu sexto aniversário e que tem a duração de quase dois meses (Agosto e Setembro) e iniciativas como o Festival de Música Antiga (já no XXIV); quer com outros eventos de raiz mais popular como os concertos das Bandas Filarmónicas de Óbidos, Gaeiras e Dagorda, que chegaram a ter expressão internacional (tendo surgido depois disso o Encontro de Bandas do Concelho). O local torna-se promissor. Exemplo de espectacularidade e que nada tem a ver com a vila directamente em termos históricos é justamente o Festival do Chocolate, realizado no mês de Novembro de cada ano e já na sua sexta edição (2007). Acresce-se a isto, um património cultural edificado em Igrejas e Monumentos de indiscutível beleza e a qualidade do seu artesanato local. Outra localidade de interesse cultural, e sobejamente conhecida é a cidade das Caldas da Rainha. A sua animação, e a actividade cultural na cidade são também um cartão de visita importante do ponto de vista turístico. E no que toca à promoção cultural e artística, Caldas – dispondo actualmente de 8 museus e 5 espaços para exposições dos quais, dois são privados. Neles tem se vindo a desenvolver áreas como a escultura, a cerâmica, o design (associada à Escola Superior Tecnologia de Gestão Arte e Design objecto de estudo desta tese também), bem como a divulgação da leitura, nomeadamente com a realização da Feira do Livro no mês de Agosto. Além disto, a expansão de certas áreas como a música, com o Festival de Música de Primavera no mês de Abril e os Concertos de Música Clássica, muitos deles realizados pelos Museus, entre outros eventos e iniciativas ligadas a outras instituições públicas ou privadas, parecem contribuir para que esta cidade seja vista como uma cidade de grande interesse cultural e patrimonial, com acrescida visibilidade no campo cultural. Demos estes dois exemplos, muito embora haja outros por este país fora de igual importância, mostrando-nos que uma cidade, vila ou localidade pode servir de palco à cultura e à arte. Vd. Pereira, Martins Sílvia, (tese de Licenciatura 2002/ISCTE), *Do Local aos lugares – O papel das políticas culturais em duas localidades do litoral oeste - um estudo de caso(s)*, ISCTE, 2002 sob a orientação da Professora Doutora Idalina Conde.

Contudo, a distribuição de recursos e equipamentos culturais, a «*subalternidade*» do país em relação à capital, Lisboa e, do norte relativamente à cidade do Porto (Silva, 2000:120), não tem contribuído para o desenvolvimento geral. Embora pesada, esta realidade parece contudo, reversível. Um exemplo será o papel da intervenção cultural como forma de ultrapassar determinadas deficiências. É por isso que o desenvolvimento de determinado tipo de acções e estratégias contextualizadas pode representar a diferença. Basicamente é dar atenção ao conjunto formado pelos espaços culturais locais (associações, escolas, museus, bibliotecas, jardins, etc), onde a cultura (ou acesso ao conhecimento) possa ser promovida, onde possam ser respeitadas as diferenças culturais, defendendo ao mesmo tempo a «*revitalização destes através de intervenções de política cultural estrategicamente orientadas*» (Pinto, 1994:779) no sentido da cultura e do desenvolvimento educacional¹²¹.

¹²¹ A importância das associações e mesmo centros culturais em ambientes mais desfavorecidos, já começa a ser em alguns locais devidamente reconhecida. Contudo, na entrevista à AEPEC em Lisboa (ver anexo – Entrevista VIII), foi fácil perceber que é ainda um tipo de entidade que vive basicamente da ajuda dos sócios – quotas – o que limita de certa maneira a capacidade de intervenção nível criativo e cultural.

CAPÍTULO IV

Reflexões finais

O interesse por desenvolver uma reflexão em torno da realidade do ensino superior artístico, mais precisamente sobre – *a visibilidade deste ensino no quadro das políticas culturais e educativas e o valor cultural e social da Escola* – conduziu-me ao *estudo de caso(s)* apresentado.

Ao conceber este trabalho como uma abordagem ao campo educativo e cultural, de alguma forma assumi que ela não me levaria a um final conclusivo, mas antes a algumas considerações finais. Quero com isto dizer, que ao considerar o *campo simbólico* como objecto de estudo, e querendo fazer uma perspectiva comparativa das perspectivas defendidas nas instituições que foram alvo do estudo, na realidade, estava implícito não chegar a conclusões documentadas dada a natureza do método utilizado. O objectivo do trabalho compreendia: *perceber a realidade do Ensino Artístico e o Valor da escola numa perspectiva cultural na actualidade, procurando ter como pano de fundo os últimos 30 anos. E, ainda, compreender quais as fragilidades, potencialidades e expectativas mais evidentes num contexto onde parece reinar a falta de comunicação entre a “sociedade cultural/educativa” e a “sociedade política”.*

Tendo em conta a actividade cultural, porventura uma das expressões mais complexas da existência humana, pareceu-nos imprescindível desenvolver o trabalho que aqui finaliza em torno de algumas questões que julgámos pertinentes como forma de abordagem a essa dimensão, nomeadamente a importância da actividade artística na actualidade e o reconhecimento da importância intemporal da cultura e da educação, como uma das prioridades a trabalhar. Por outro lado, a constatação do aumento de estabelecimentos de ensino nos últimos 30 anos sugeriam a utilização de uma abordagem qualitativa, exactamente porque os números apenas nos indicavam que tinha havido esse aumento, mas não evidenciavam aspectos qualitativos essenciais para a compreensão do objecto de estudo a trabalhar. Além disto, a evidente necessidade de visualizar este território do ponto de vista sociológico, mais precisamente no campo da Educação e da Sociedade, levou a que forçosamente fossem ponderadas algumas interrogações que colocavam a escola como centro nevrálgico de todo este processo, designadamente, de que maneira esta instituição tem desenvolvido a sua presença na modernidade e, como vê representado o seu papel social e cultural.

Em **primeiro lugar** foi possível perceber que a relação existente entre o Estado e a Sociedade civil é e sempre será de carácter dialéctico, razão que parece explicar a dificuldade em estabelecer um equilíbrio efectivo dentro da pluralidade de interesses existentes. A crise que se verifica a nível institucional – quer nas escolas e na sua organização, quer em contextos mais alargados como o político, social e económico – tem dificultado o nível de comunicação pretendida entre estas duas realidades. A urgência de serem projectadas as suas expectativas – tanto política como socialmente – faz com que na sua maioria, estas instituições sintam um apelo a uma maior colaboração entre os dois ministérios – que se traduzirá, na nossa óptica, numa melhoria substancial da qualidade do serviço prestado no Ensino Superior Artístico de um modo geral.

Em **segundo**, foi possível perceber a importância de passar a entender a escola como um território especial e autónomo. Esta realidade faz com que as políticas públicas para a educação artística devam obedecer – na medida do melhor possível – às suas especificidades. Isto é, a sua conceptualização de um modo geral e no caso concreto, do Ensino Artístico, exige maior sensibilidade criativa e social por parte dos Governos, impondo por isso uma reflexão profunda sobre a sua aplicação prática - não basta existir a intenção, a passagem para o campo prático é uma etapa que deve ser apreciada com base em estudos científicos.

Portanto, a valorização deste ensino, reclama a criatividade social e cultural que já se mencionou e, deverá ser objectivada através de uma efectiva promoção das artes e da educação artística a todos os níveis – desde do pré-escolar ao universitário – dirigida às comunidades e de forma continuada. E se o que se espera da Escola na actualidade é, cada vez mais, ela ser capaz de se assumir como um campo isento e criativo, ela deve ser incentivada no sentido de funcionar como um espelho das aspirações dos indivíduos, e palco de experiências culturais e sociais, na celebração das diferenças culturais existentes na sociedade, numa perspectiva global e cívica. E isto apela, como se concluiu, *a uma conceptualização da cultura e da educação como parte integrante da construção da sociedade educativa e cultural, mas independente dos sistemas políticos, no sentido estrito.*

Em **terceiro lugar**, e ponto fundamental deste trabalho, percebeu-se que as alterações que ocorreram nestes últimos 30 anos no ensino de um modo geral, e especificamente no campo das artes em Portugal, marcaram as políticas públicas e permitiram sem qualquer dúvida o surgimento de um tipo de ensino artístico mais diversificado e adequado à diversidade cultural da sociedade contemporânea. Contudo ainda é, e porventura sempre será, difícil conceber *um modelo* de política específica para o ensino artístico em Portugal. À plasticidade

do campo e à «*crescente visibilidade cultural, não chegou a responder uma política cultural*» (Lima dos Santos, 1998:411) suficientemente flexível e abrangente. E isto acontece exactamente porque o ensino artístico ainda não beneficia na sociedade portuguesa de uma verdadeira articulação e cooperação entre os dois ministérios. Mesmo o devido reconhecimento do papel fundamental que as escolas profissionais têm na nossa sociedade, embora a sua evidente expansão como tivemos oportunidade de ver neste trabalho, ainda parece residual.

Em **quarto** surge-nos a *qualidade*. Aí, foi interessante perceber que em termos individuais, as escolas de ensino superior artístico e mesmo as que não o são, têm como primado na sua estratégia de planeamento estratégico a procura da *qualidade* – numa visão futura do Ensino Artístico e que passa pela qualidade na transmissão do conhecimento e da prática artística – através de um corpo docente qualificado e sensível, exigindo por seu turno, uma gestão cultural e educativa actualizada. As dinâmicas sociais e culturais reclamam por isso maior flexibilidade, maior adaptabilidade dos conteúdos e dos cursos à realidade do tecido cultural existente. Neste sentido, o reconhecimento desta realidade passa, obrigatoriamente, por um trabalho conjunto de interpretação que decorre de um verdadeiro envolvimento com as comunidades – ou seja, na construção de sinergias efectivas de trabalho. Concluindo-se, também, e por estas palavras, que a ideia da “*escola na rua*” não só é fundamental, como deverá ser um dos aspectos prioritários a trabalhar no futuro.

Ainda relacionado com a questão da qualidade, a criação de parcerias é como vimos neste contexto, crucial e pode ser caracterizada pela aplicação de metodologias de contacto com as manifestações artísticas e culturais – formal ou informalmente. E embora se verifiquem algumas dificuldades e problemas inerentes à existência de cada uma destas instituições, traduzidas por exemplo, pela dificuldade em realizar algumas das iniciativas ou mobilizar públicos/estudantes, a verdade é que cada uma tenta, o melhor possível, desempenhar o seu papel na construção da identidade artística dos profissionais que por elas passam. Acreditando que a sua passagem pela escola não os deixará indiferentes à realidade cultural e social da sociedade que os envolve.

Em **quinto lugar**, a apreciação das *políticas públicas* para estes dois campos, revelou alguns aspectos que permitem corroborar as teorias apresentadas no nosso quadro teórico. O vazio existente entre aquilo que se faz na cultura e na escola, no confronto com a realidade cultural e efectiva das populações, e aquilo que surge no papel – na conceptualização teórica das políticas para este território – é uma questão a ser ponderada e trabalhada no futuro. As limitações na aplicação de algumas práticas no quotidiano escolar, impostas pela legislação e a necessidade de projectar aquilo que de facto é importante fazer no sentido da criação da

sensibilidade artística e cultural que temos vindo a sublinhar, deixam as instituições com a sensação de que poderiam fazer algo mais pela arte e pela cultura. Neste sentido, foi interessante também conhecer que a importância dada ao *equipamento cultural* deve igualmente sofrer uma mudança¹²² no sentido da sua evolução e creditação. E a criação de Centros de produção artística, por exemplo, no sentido de facilitar o fluxo dos bens culturais sugerida há pouco, parece ser uma realidade não muito difícil de concretizar.

Em **sexto**, foi interessante perceber de que modo a escola, como equipamento cultural, *é construtora de públicos culturais*. E embora não lhe seja possível atribuir essa função diretamente, a verdade é que ela já possui uma função especial na transmissão da cultura e da sensibilidade de que falámos. Contudo pareceu-nos óbvia a necessidade de se criarem maiores laços entre as diversas instituições de carácter cultural de forma a fortalecer essa função. E aqui, o papel do ensino superior artístico será certamente crucial.

A constatação de que estas instituições devem funcionar como equipamento de interface entre a cultura e a comunidade foi outro aspecto que surgiu, nos discursos dos actores entrevistados, como um factor a desenvolver. Exactamente porque além de poderem introduzir uma metodologia de trabalho - seja através de estudos prévios de carácter académico e científico; seja na avaliação e aplicação em contextos reais da sociedade educativa e cultural e mesmo laboral – são equipamentos culturais com forte ligação ao campo da produção artística.

Outro aspecto que vimos também neste trabalho, foi que a construção de públicos culturais – se assim podemos considerar o trabalho em torno dos eventos e a ligação com os públicos - e o incremento de uma verdadeira prática cultural diversificada, apela à coesão de diversos interesses (educativos, políticos, económicos, sociais e culturais). Este facto só por si, aconselha que qualquer estratégia a adoptar para estes dois campos deve ter como foco – garantir o respeito pela diversidade cultural, pela interdisciplinaridade e mesmo transdisciplinaridade de modo a constituir-se num agente de desenvolvimento educativo e cultural sustentável.

¹²² A importância do “equipamento cultural” (Guerreiro & Rolo, 1994), no quadro das políticas culturais é também um assunto pertinente. Embora saibamos que existe uma desigual distribuição entre os «equipamentos culturais locais» e os outros (central, regional), a verdade é que, a cada um, corresponde um determinado contexto social e cultural, caracterizado pelas suas carências e aspirações. Esta realidade permite-nos constatar que, também, ao crescente interesse cultural das populações – resultado em parte da nova consciência patrimonial e cultural – ainda não correspondeu uma política cultural para o *equipamento cultural*. À excepção das bibliotecas municipais e alguns museus, muito pouco tem sido feito a nível de uma política cultural dirigida às populações e aos seus interesses.

Aí surge-nos um factor que nos parece fundamental também - é a *participação na democratização cultural* (Pinto, 1994). O seu apelo pede, igualmente, a mesma consciência cultural, isto é, que a elaboração de políticas públicas seja uma verdade flexível, pensada de acordo com a realidade cultural do país, além de contemplar uma política educativa e criativa, com vista à qualificação e formação escolar/cognitiva dos indivíduos numa perspectiva de *Educação Cultural*, nomeadamente, o desenvolvimento de capacidades críticas e avaliativas. Tratando-se, portanto, de não impor um modelo cultural, mas antes, de proporcionar o acesso a «*múltiplos paradigmas culturais*», aumentando assim o leque de «*possibilidades de relacionamento das pessoas com a cultura*» (M.E., 2000:166) de forma democrática. O interesse pelo *cultural* depende, na nossa perspectiva, e em última análise, da convicção de que é através da «*criatividade social*» e cultural dos poderes institucionalizados (locais e centrais) e da sua capacidade de comunicação com a comunidade civil.

Concluimos assim, que não basta suscitar a vontade de salvaguardar, conservar e preservar a memória colectiva, é necessário construir «*patamares estruturantes das práticas culturais*» (Silva, 1997:45), baseados no modelo plural da procura actual, tendo em conta ao mesmo tempo, os diferentes cidadãos (segmentos) e as diferentes maneiras de viver a cultura e a escola.

Em **sétimo e penúltimo**, a pesquisa aponta ainda para uma questão que nos parece deveras pertinente. A *profissionalização da carreira artística* parece ainda constituir um problema de difícil resolução. Associado ainda a esta dimensão, encontra-se a formação pedagógica dos professores. Não basta ser-se um artista reconhecido socialmente – no sentido amplo do termo - é necessário amadurecer profissionalmente. Concluindo portanto, que não pode ser excluída a passagem pelo ensino superior artístico. Neste sentido, o ensino superior tem a responsabilidade de se constituir «*como um parque de informação e um dispositivo de formação diversificado e multidisciplinar, estruturado a partir dos eixos Património/Reportório e Inovação/Experimentação*» (M.E., 2000:103), tornando deste modo verdadeiro e possível o crescimento e amadurecimento em termos pedagógicos. Mas não só, também na formação/educação dos futuros professores da área.

Nesta óptica, ficámos com a clara noção de que, ao facilitar a mobilidade profissional do artista estamos efectivamente a contribuir para o incremento da criação – no sentido de produção artística – e conseqüentemente da sua formação como profissão. Todavia, acresce a isto que em relação ao conceito – artista¹²³ – as definições também não são consensuais. A

¹²³ A propósito deste tema, vale a pena consultar as obras de Idalina Conde (1994), nomeadamente “Artistas, profissão e dom”, in *Vértice*, 60, 1994, entre outras de igual importância.

operacionalidade deste conceito tem implicado adoptar diferentes perspectivas. Podendo-se falar de artistas no sentido da criação – como criadores de uma obra/objecto artístico, mas também observar actividades artísticas em indivíduos que se dedicam à produção de eventos – quer no sector público ou privado. Mas ainda há que considerar aqueles que por vocação/dom se dedicam à actividade artística como «*free-lancer*»¹²⁴. Por outro lado, e porque abraça um conjunto de indivíduos que num plano assumem o papel de criadores mas noutro podem assumir o papel de intérpretes e até de produtores e organizadores - embora nenhuma delas, nem mesmo as primeiras, se excluam mutuamente numa área, que pode ir do artista, ao «*pedagogo*», passando pelo «*técnico*»¹²⁵ em que ao primeiro reconhecemos a «*prática de autoria e composição*» e nos outros, as «*práticas de interpretação*» (M.E. 2000:118.) - a verdade é que a questão profissional é, como se vê, demasiado complexa. Ou seja, qualquer distinção estanque que se faça, fica fora da realidade. A questão fundamental nesta matéria parece centrar-se na urgência do reconhecimento social, económico e político que esta profissão merece ter¹²⁶.

No seguimento desta questão, e para terminar, cabe ainda salientar que o trabalho permitiu compreender que a problemática que gira em torno das questões educacionais e culturais, é cada vez mais uma realidade que necessita de uma constante actualização. Julgamos caber a cada um de nós e aos poderes institucionalizados, a responsabilidade de reconhecer que a educação artística, a cultura e o desenvolvimento económico do país no sentido do desenvolvimento da cidadania não implica impor modelos ou paradigmas utópicos, mas sim incentivar e promover acções/iniciativas concretas, numa relação próxima com a verdade do país que temos. Em suma devemos procurar desenvolver a promoção da educação e da cultura, com vista à formação de cidadãos mais participativos e conscientes culturalmente de si, respeitando principalmente a pluralidade de contextos educativos e culturais, existentes no mosaico nacional.

¹²⁴ Cf. Santos, Maria de Lourdes, (1994), “Deambulação pelos novos mundos da arte e da cultura” in *Análise Social*, Vol XXIX (125-126), 1994, pp 417 – 439.

¹²⁵ Op. Cit, pág. 117 – 123

¹²⁶ Todavia, vemos que existem algumas tentativas no sentido de proteger social e economicamente o artista. Num relatório divulgado em Maio de 1999, a Comissão para a Cultura, a Juventude, a Educação e os Meios de Comunicação Social do Parlamento Europeu apresentava um conjunto de propostas relativas a esta questão. É de salientar, na nossa perspectiva, o seguinte ponto: «*O Parlamento Europeu, a) reafirma a importância do papel social, mas também económico, dos artistas, criadores e intérpretes, de cujo trabalho depende, não só o património cultural do futuro, como também a qualidade da sociedade e da própria democracia; b) e, exorta as autoridades locais, regionais e europeias a reconhecerem o papel político, económico e social que a Cultura desempenha no desenvolvimento da sociedade europeia e a agir em consequência*» (M.E., 2000:120).

Em **oitavo e último lugar**, com este trabalho não podemos ignorar a importância da educação – mais especificamente a educação do Ensino Artístico – no quadro da sociedade contemporânea portuguesa. Trata-se de uma realidade que merece uma atenção redobrada – traduzida em mais investigação, mais investimento humano e científico. Reconhecemos também, e numa perspectiva educativa contemporânea, que a cultura é um elemento fundamental na integração e evolução dos indivíduos, e tem legitimidade histórica para fazer parte de qualquer educação. Como último aspecto a reter de todo o trabalho, porventura o mais revelador, foi a ideia clara com que ficámos, de que não há desenvolvimento cultural nem educação de qualidade em sociedade alguma, não levarmos em conta o valor cultural que o triângulo **educação+cultura+economia** constitui.

Finalmente, esperamos também com esta investigação ter contribuído para uma maior visibilidade política e social do Ensino Superior Artístico e que a Escola seja cada vez mais um veículo na construção de públicos para a cultura que, longe de ser um assunto esgotado, é uma questão sempre em aberto, e, por isso, sempre pertinente e actual.

Bibliografia

- Actas**, *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro em Vila do Conde (1994), Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, ICS, Lisboa.
- Afonso**, Natércio (2002), “Avaliação e Desenvolvimento organizacional da Escola”, in Costa et al, *Avaliação das Organizações Educativas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, págs. 51-69
- Afonso**, Natércio (1999), “A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa” in *A Autonomia das Escolas Públicas*, Inovação, Vol 12 – nº3, pág.45-64.
- Afonso**, Natércio (2003), “Regulação da Educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública.” in Barroso (org.) *A Escola Pública, regulação, desregulação, privatização*. Porto, Ed. Asa, (p.49-78)
- Afonso**, Natércio (1999), *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*, Lisboa: IIE, pp 45-79
- Almeida**, João Ferreira, **Pinto**, José Madureira (1995), *A investigação nas Ciências Sociais*, Editorial Presença, 5ª Edição.
- Ambrósio**, Teresa, (2001), “Educação e Novos Espaços de Segurança e Defesa” – in *Educação e Desenvolvimento, contributo para uma mudança reflexiva da Educação*, Capítulo VII – A Dimensão Europeia das Políticas Educativas, Lisboa, págs. 217 – 235
- Ambrósio**, Teresa, “Políticas Educativas e o desenvolvimento económico” in *Anuário da Economia Portuguesa – o Economista 2003*, Lisboa, pág. 124-129,
- Ambrósio**, Teresa (2002), *Anais – Educação e Desenvolvimento 2002*, Ed. UIED, Lisboa, págs. 53-61.
- Apple**, Michael (1999), *Políticas culturais e educação*, Porto Editora.
- Ávila**, Patrícia, **Gomes**, Maria do Carmo, **Firmino da Costa**, António, **Sebastião**, João (2000) – *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais* – comunicação apresentada no âmbito de um trabalho encomendado pela Comissão europeia - IV Congresso Português de Sociologia.
- Azevedo**, Natália, (1997), “Práticas de recepção cultural e públicos de cinema em contextos cineclubísticos” in *Sociologia – revista da Faculdade de Letras* – Universidade do Porto, I Série, Vol VII, Porto, pág. 129-195
- Bartol**, Kathrin M e **Martin**, David C. (1999), *Management*, Third Edition, New York, McGraw-Hill, Inc. International Edition, págs. 136 -137.
- Beck**, Ulrich, **Giddens**, Anthony, **Lash**, Scott (2000), *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Editora Celta, Oeiras

- Bell**, Judith (1993), *Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em ciências sociais da educação*, Gradiva
- Benavente**, Ana (Coord.) (1996), *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Bertrand**, Yves, **Valois**, Paul (1994), *Paradigmas Educacionais – escolas e sociedades*, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget
- Boudon**, Raymond (sd), *Os Métodos em Sociologia*, Colecção Prisma, Edições Rolim, sd, págs.93-125
- Boudon**, Raymond (1973/1981), *A Desigualdades de Oportunidades* - Editora da Universidade de Brasília
- Bourdieu**, Pierre, **Passeron**, Jean -Claude (1970), *Reprodução – elementos para uma teoria do sistema educativo*, Lisboa, Veja
- Bourdieu**, Pierre (1979), *La Distinction – Critique Sociale du Jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris
- Burgess**, Robert G. (1997), *A Pesquisa de Terreno – Uma Introdução*, Celta Editora, 1ª edição, Lisboa.
- Cabanas**, José Maria Quintana (1995), *Teoria da Educação – concepção antinómica da educação*, Colecção perspectivas actuais I Educação, Edições ASA
- Cabral**, Manuel Villaverde, (2002), “Espaços e Temporalidades Sociais de Educação em Portugal” in A.A.V.V. *Espaços de Educação – Tempos de Formação*, Lisboa, F.C.G., págs. 47 – 67
- Canário**, Rui (2005), *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico* – Porto Editora, Colecções Ciências da educação Século XXI.
- Carneiro** Roberto (2001), *Fundamento da educação e Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*, Colecção FML
- Conde**, Idalina, (1997) “Cenários de Práticas Culturais em Portugal” in *Sociologia – Problemas e Práticas*, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Departamento de Sociologia, nº 23, págs. 117-191
- Conde**, Idalina (1994), “Artistas, profissão e dom”, in *Vértice*, 60
- Conde**, Idalina, (2001) “Cultura em Portugal nas Últimas Décadas”, in Jorge de Freitas Banco e Salwa Castelo-Branco (orgs), *Vozes do Povo*, Oeiras, Celta
- Costa**, António Firmino, (1997) “Políticas Culturais: conceitos e perspectivas” – in *OBS – Revista do Observatório das Actividades Culturais*, nº 2, pág. 10-15

- Crespi**, Franco (1997), *Manual da Sociologia da Cultura*, Editorial Estampa - Temas da Sociologia, 1ª edição, Lisboa
- Cuche**, Dinis (1999), *A Noção de Cultura em Ciências Sociais*, Edições Fim de Século, 2ª edição
- Dias**, José António (1992), Faculdade de Belas Artes. UL – “Algumas considerações antropológicas sobre o Ensino Artístico” – in *Ensino Artístico* – Vários autores, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa, págs. 83-90
- Dinis**, António (2005), *A Universidade e os seus Estudantes – um enfoque psicológico*, ISPA, Lisboa.
- Durkheim**, Émile (1984), “A educação, sua natureza e atribuições” in *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, págs. 7-24
- Esperança**, Eduardo Jorge (1997), *Património e Comunicação – Políticas e práticas culturais*, Edições Veja, Lisboa.
- Featherstone**, Mike (1999) *Cultura Global – Nacionalismo, Globalização e Modernidade*, Editora Vozes, Petrópolis
- Fragateiro**, Carlos (1992), “Teatro e Educação ou a Emergência de um novo Paradigma “ - in *Ensino Artístico*– Vários autores, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa
- Freitas**, Eduardo de et al (1998), *Hábitos de Leitura – Um inquérito à População Portuguesa*, Lisboa, Publicações D. Quixote
- Giddens**, Anthony (2002), as *Consequências da Modernidade*, Celta Editora, Oeiras,
- Giddens**, Anthony (1997) *Modernidade e Identidade Pessoal*, Celta Editora, Oeiras, págs.1-29
- Giddens**, Anthony (1999), *O Mundo na Era da Globalização*, Editorial Presença.
- Gomes**, Cristina da Silva, (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Celta, Oeiras.
- Guerreiro**, Luís Alves, **Rolo**, Fernanda Pereira (1994), “ Equipamentos Culturais e Campos Culturais Locais”, in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro em Vila do Conde, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, ICS, Lisboa, págs. 637-657
- Grilo**, E. Marçal (1994), “O sistema educativo”, in Reis, António (coord.) (1994) – *Portugal 20 Anos de Democracia*, Círculo dos Leitores, Lda. Lisboa, págs. 405-435
- Hauser**, Arnald, (1988), *Teorias da Arte*, Editorial Presença, Lisboa

- Instituto de Ciências Sociais** (ICS/ 2003), “ *Públicos da Cultura*”, Actas do Encontro organizado pelo Observatório de Actividades Culturais em Novembro, Lisboa, págs. 24-25
- Instituto de Ciências Sociais** (ICS/2002), “*O Estado das Artes, As Artes e o Estado*”, Actas do Encontro Realizado em Lisboa no CCB a 19, 20 e 21 de Abril de 2001, Organização: Observatório das Actividades Culturais, Fevereiro, Lisboa.
- Jesuíno**, Jorge Correia (1987) *Processos de Liderança*, Livros Horizonte, Lisboa
- Kaufman**, Roger, **Jerry Herman**, (1991) *Strategic Planning in Education*, Technmic Publishing CO, INC, Lancaster.
- Lima**, Marinús Pires, (1981), *Inquérito Sociológico problemas de Metodologia*, Editorial Presença, Lisboa, , pág. 15-19
- Lopes**, Teixeira João (1998), *Cidade e a Cultura – Um estudo sobre práticas culturais urbanas*, Câmara Municipal do Porto. Edições Afrontamento.
- Lopes**, João Teixeira, Antunes (2001), Lina, ”Leitura e comunicação Digital – o Papel das Bibliotecas Públicas” in OBS, Publicação periódica, nº 10, Dezembro, pág 40-45
- Luhmann**, Niklas (1995), *Social Systems*, Stanford University Press, pág. 205.
- Luckmann**, Thomas; **Berger**, Peter (2004) L., *A Construção Social da Realidade – um livro sobre a sociologia do conhecimento*, 2ª Edição, Dinalivro. Coleção: *Saber mais*, Lisboa.
- Melo** Alexandre (2002), *Globalização Cultural*, Série *O que é?* – Editora Quimera, 1ª edição
- Melo**, Alexandre (1997), “Política Cultural: acção ou omissão” - in *OBS – Revista do Observatório das Actividades Culturais*, nº 2, pág.8 -10
- Moreira**, Carlos Diogo, (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, págs.79-104
- Neves**, José Soares (2000), *Despesas dos Municípios com a Cultura*, OBS, Lisboa.
- Pais**, Machado José, (1999), *Traços e Riscos de Vida – uma abordagem qualitativa a modos de vida jovens*, Editora Âmbar.
- Parsons**, Talcott, (1951), *The Social System*, New York
- Patrocínio**, Tomás (2002), “Sociedade em rede, Educação e Cidadania” in *Tecnologia, Educação e Cidadania*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, (texto de apoio) pág. 1-19.

- Peixinho**, Jorge (1992), “Música Viva para Uma Sociedade Viva” - in *Ensino Artístico – Vários autores*, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa
- Pereira**, Maria de Fátima (2001), *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – Os equívocos e as possibilidades*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa
- Pereira**, Martins Sílvia, (tese de Licenciatura 2002/ISCTE), *Do Local aos lugares – O papel das políticas culturais em duas localidades do litoral oeste – um estudo de caso(s)*, ISCTE
- Pinto**, José Madureira (1994), “A intervenção cultural em espaços públicos”, in *Cultura & Economia – Actas do Colóquio realizado em Lisboa, 9 e 11 de Novembro*. Coordenação de Maria de Lourdes Lima dos Santos, Lisboa, Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Estudos e Investigação, nº 4, pág. 191-207
- Pinto**, José Madureira (1994), “Uma reflexão sobre Políticas Culturais” in *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro em Vila do Conde, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, ICS, Lisboa, págs.767-791
- Pinto**, Manuel (2000), *A Televisão no Quotidiano das Crianças*, Biblioteca das Ciências do Homem – Edições Afrontamento
- Portugal**, Ministério da Educação, Decreto-lei nº 402/73 de 11 de Agosto, 1973
- Portugal**, Ministério da Cultura, Decreto-Lei nº 13/85, artigos 1º e 2º do Património Cultural Português, 1985
- Portugal**, Decreto-Lei nº18/91, de 12 de Junho – com base no Decreto-Lei nº 100/84 de 29 de Março.
- Portugal**, Ministérios da Educação e da Cultura, 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*, 1ª edição, Coleção Educação para o Futuro, Lisboa, M.E.
- Portugal** – Instituto Nacional de Estatística (INE/2004) – *30 anos de 25 de Abril – Um Retrato Estatístico. 1974-2003*
- Ramos**, Rui (1994), “A segunda Fundação (1890-1926) in Matoso, José (org.), *História de Portugal*, Vol 6, pág. 43-67. Vol. 6, pág. 43-67, Círculo de Leitores.
- Reis**, António (coord.) (1994) - *Portugal 20 Anos de Democracia*, Círculo dos Leitores, Lda, Lisboa, pág. 10-104
- Robbins**, Sptephen P. (2004), *Organizational Behavior* - Prentice- Hall, Internacional Editions.

- Rodrigues**, Vítor Eduardo, (1997), “A influência discreta e as estratégias relacionais no campo político local”, in *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras – Universidade do Porto*, I Série, Vol VII, Porto, pág. 197-267
- Rosa**, Álvaro e **Teixeira**, António F. (2002), *Perspectivas da gestão estratégica*, Colecção ISCTE- Escola de Gestão, Ad Litteram
- Ruas**, Henrique Barrilaro, (1994) “O poder local” in Reis et al., *Portugal 20 Anos de Democracia*, Circulo de Leitores, Lisboa.
- Santos**, Arquimedes Silva, (1992), “ Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e da educação em Portugal” in *Ensino Artístico – Vários autores*, Colecção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa
- Santos**, Maria de Lourdes Lima (1994), “Deambulação pelos novos mundos da arte e da cultura” in *Análise Social*, Volume II, nºs 125-126, pág. 417- 439
- Santos**, Maria de Lourdes Lima (1998), “Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas)” in *Análise Social*, Vol. XXIV págs. 101-102.
- Santos**, Maria de Lourdes Lima (coord.) (1998), *As Políticas Culturais em Portugal*, Observatório das Actividades Culturais, Lisboa, Novembro.
- Santos**, Maria de Lourdes Lima, **Costa**, António Firmino (coord), (1999), *Impactos Culturais da Expo '98*, Observatório das Actividades Culturais, Setembro.
- Sherwood**, Bob (1999), *A Biblioteca Pública como Conhecimento Público*, Editorial Caminho,
- Silva**, Augusto Santos (1988), *Entre a razão e o Sentido – Durkheim , Weber e a Teoria das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, 2º edição, Lisboa.
- Silva**, Augusto Santos (2000), *Cultura e Desenvolvimento – Estudos sobre o Relação entre Ser e Agir*, Celta Editora, Oeiras.
- Silva**, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados – Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento
- Silva**, Augusto Santos, **Babo**, Elisa Perez, **Santos**, Helena, **Guerra**, Paula (1998) “Agentes culturais e públicos para a cultura” in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 18, Fevereiro. págs. 67-107
- Silva**, Augusto Santos, **Pinto**, José Madureira (orgs.) (1986), “A pesquisa de terreno em Sociologia” in *Metodologia das Ciências Sociais*, Capítulo V, Biblioteca das Ciências do Homem, edições Afrontamento, 8ª edição.

- Silva**, Augusto Santos, (1997), “ Cultura: das obrigações do estado do Estado à participação civil” in *Sociologia - problemas e práticas*, nº23, págs. 37-48.
- Singly**, François, (1993) *Sociologie de la Famille Contemporaine*, Éditions Nathan, Paris
- Stoer**, Stephen (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Livros Horizonte, Coleção Biblioteca do Educador Profissional.
- Taylor**, Sandra, Fazal Rizvi, Bob Lingard & Miriam Henry (1997), *Educational Policy and the Politics of Change*, págs. 1- 35.
- Teixeira**, António, **Rosa** (2002), Álvaro, *Perspectivas da Gestão Estratégica*, Ad Litteram, ISCTE – Escola de Gestão, Lisboa
- Teodoro**, António (2003), *Globalização e Educação – políticas educacionais e novos modos de governação*, Porto, Edições Afrontamento
- Teodoro**, António Neves Duarte (2001), *A Construção Social das políticas Educativas – estado, educação e mudança social no Portugal Contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Torgal**, Luís Reis, (1993) “ «Instrução Pública» – O sentido e a força de um conceito liberal”, in Matoso, José (org.), *História de Portugal*, Vol. 5, págs. 609-651, Círculo de Leitores
- Torres**, Cardoso, Anália (2001), *Sociologia do Casamento*, Celta, Oeiras.
- Viegas**, José Manuel Leite, **Costa**, António Firmino (1998), *Portugal, que Modernidade?* Editora Celta, Oeiras
- Vieira**, Joaquim (1992), “C.Q.R – No Ensino Artístico (ou quem tem medo da diferenciação?) - in *Ensino Artístico* – Vários autores, Coleção Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, Lisboa
- Waters**, Malcolm, (2002), *Globalização*, Celta, Oeiras.
- Zanten**, Agnès Van, (2004), *Les Politiques D’Éducation*, Que sais-je ? Puf, Press Universitaires de France

Referências Electrónicas

www.ine.pt

www.ine.pt/produtos/retrato

www.snba.pt

www.esmae.pt

www.esbal.pt

www.iade.pt

www.google.pt

www.arca.pt;

www.fress.pt;

www.oces.mctes.pt/docs/ficheiros/ratio

<http://www.presidencia-republica.pt>