ISCTE IUL
REPOSITÓRIO
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:
2026-09-25

Deposited version:
Accepted Version

Peer-review status of attached file:
Peer-reviewed

Citation for published item:
Rodrigues, R. (2025). A música está na rua!: Ensino da música, acção colectiva e participação política. In Fernando Brito e Abreu (Ed.), 1st International Undergraduate Research Symposium at Iscte-IUL (SIL-ISCTE 2025). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17390414

Further information on publisher's website:
10.5281/zenodo.17390414

Publisher's copyright statement:
This is the peer reviewed version of the following article: Rodrigues, R. (2025). A música está na rua!: Ensino da música, acção colectiva e participação política. In Fernando Brito e Abreu (Ed.), 1st International Undergraduate Research Symposium at Iscte-IUL (SIL-ISCTE 2025). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17390414, which has been published in final form at https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17390414. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0
The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Serviços de Informação e Documentação, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)
Av. das Forças Armadas, Edifício II, 1649-026 Lisboa Portugal
Phone: +(351) 217 903 024 | e-mail: administrador.repositorio@iscte-iul.pt
https://repositorio.iscte-iul.pt

A música está na rua!

Ensino da música, acção colectiva

e participação política

Rita Rodrigues
Departamento de Sociologia
Iscte - IUL
Lisboa, Portugal
rjbrs@iscte-iul.pt

O acesso à Cultura apresenta-se desigual, marcado por diferenças da capacitação agencial dos indivíduos neste campo e nos obstáculos que as diversas estruturas institucionais integram e exercem. O ensino articulado com a música (E.A.M.) na escola pública em Portugal constitui-se como oferta formativa e, também, como espaço de socialização com a expressão artística. Minimizar as barreiras sociais de acesso ao E.A.M. sugere uma sociedade mais inclusiva, em que, para além dos direitos civis, políticos e sociais, se consideram, também, os direitos culturais ou o direito à cultura. As práticas artísticas musicais contemplam dimensões colectivas e de cooperação, na execução conjunta e na dinâmica de comunicação entre quem executa e quem escuta. No quadro das teorias disposicionais de Bourdieu (1979), que evidenciam o papel dos diferentes contextos de socialização na elaboração do *habitus* dos indivíduos, e de Lahire (2003), que acentua o seu caracter plural e processual, procurou-se conhecer o papel do E.A.M. na capacitação dos indivíduos para a participação na esfera pública e colectiva. Com base numa amostra de dez antigos-alunos da Academia de Amadores de Musica (A.A.M,), em Lisboa, foram analisadas as práticas de acção colectiva e de participação política bem como os sentidos que, enquanto protagonistas, lhes atribuem, enquadrados nos seus percursos biográficos e arenas de socialização política, anteriores ou concomitantes. Com recurso a metodologia qualitativa foram realizadas entrevistas semi-directivas, seguindo normas éticas de investigação científica. Reflexivamente, o papel atribuído ao E.A.M. na definição das biografias, incluindo o *habitus*-militante (Crossley, 2003), revelou-se indissociável da escola frequentada. O *ethos* da A.A.M. evidenciou-se promotor de disposições para a cooperação, solidariedade e participação, por via das práticas pedagógicas, curriculares e não curriculares, das redes de interacção e abertura à comunidade, potenciando a confiança nos outros e nas instituições. Observou-se reforço e consolidação das disposições produto dos contextos familiares destes alunos, tanto no plano simbólico (valorização da cooperação) como nas práticas de acção colectiva (envolvimento e participação política).

Palavras-chave— Ensino artístico, Acção colectiva, Participação política, Teoria disposicional, Metodologia qualitativa.

I. INTRODUÇÃO

A investigação sociológica sobre a acção colectiva assenta as suas fundações numa das primordiais discussões paradigmáticas da sociologia enquanto ciência social. Foi pedra de toque na edificação teórica desta área do conhecimento a oposição entre o protagonismo dos conceitos de estrutura e de acção na definição não só das trajectórias biográficas dos indivíduos, mas, também, na definição dos modelos da organização das sociedades e das suas múltiplas configurações. Pierre Bourdieu (1979) desenvolveu uma proposta de articulação acção-estrutura assente na internalização da estrutura no sujeito, através do conceito *Habitus* (sistema de disposições incorporado em função da trajectória e do posicionamento do agente no Campo de acordo com os volumes de Capitais). Esta síntese fornece respaldo aos avanços de Nunes (2013), segundo o qual o estudo da acção colectiva permite dar conta, também, da relação entre a acção dos indivíduos e a definição das estruturas sociais, contemplando as "mediações e redes de relações sociais existentes entre os actores individuais e colectivos" (p.16). É neste quadro que se situa o presente estudo. Entendida enquanto consagração do exercício de direitos sociais, económicos, políticos e culturais (Nunes, 2016: 97), a acção colectiva é, em si mesma, contexto de manifestação das desigualdades sociais que perpassam a estrutura social das sociedades ocidentais contemporâneas. Importa, portanto, aprofundar o conhecimento das condições, capacitação e formas de participação dos cidadãos na arena pública (Rodrigues, 2024). O presente estudo pretende apresentar e caracterizar os processos de elaboração de disposições para a participação colectiva nos indivíduos, a partir do ângulo dos próprios protagonistas. O desenvolvimento da proposta de Bourdieu feito por Lahire (2003) permite-nos procurar dar conta do estudo dos mecanismos de incorporação, revisão, criação e eliminação das matrizes disposicionais, isto é, das "predisposições para agir e pensar", de que falam estes autores.

Para dar conta da possível relação entre a socialização política que ocorre no seio da família e a que se efectiva (ou não) por meio da prática pedagógica musical, a pesquisa centrou-se na Academia de Amadores de Música. A A.A.M. foi fundada em 1884 como associação cultural sem fins lucrativos de Utilidade Pública e ganha notoriedade no início do século XX pela inovação pedagógica. Um dos marcos na história da escola é a vinda do Maestro Lopes-Graça, em 1941, que cria o Coro da Academia que virá a interpretar algumas composições de oposição ao regime de ditadura que vigorou em Portugal nesse período. "Em 1980, as novas condições sociais e políticas permitiram que a direção e o diretor artístico Fernando Lopes-Graça consolidassem o prestígio da A.A.M., do ponto de vista cultural e pedagógico. Em 1984 a escola da A.A.M. obtém o Paralelismo Pedagógico que lhe permite ministrar cursos a nível oficial e em 1996 ser a 1ª escola de música do ensino particular e cooperativo a obter autonomia pedagógica. (site A.A.M.)".

XXX-X-XXXX-XXXX-X/XX/$XX.00 ©20XX IEEE

Assim, com o objectivo de conhecer o papel do Ensino Articulado com a Música na capacitação dos indivíduos, em particular para o exercício pleno da participação na esfera pública e colectiva, foram analisadas as práticas de acção colectiva e de participação política de uma amostra de antigos alunos desta trajectória educativa, bem como os sentidos que, enquanto protagonistas, lhes atribuem, enquadradas nos seus percursos biográficos e diferentes arenas de socialização política, anteriores ou concomitantes. A partir dos relatos dos próprios, procedeu-se à caracterização das configurações familiares e das práticas políticas vividas em família nos anos de vida até à entrada para o segundo ciclo do ensino básico, momento em que se iniciam os cursos artísticos especializados na escola pública. Conhecido o contexto familiar, procurou-se a reconstituição reflexiva das vivências colectivas dos indivíduos no âmbito da frequência do curso básico de música (cinco anos de ensino articulado com a Musica), para, por fim, caracterizar os modelos de participação política e cidadania no tempo presente à luz das suas biografias.

O artigo está estruturado segundo as boas práticas da escrita científica apresentando sequencialmente após a introdução, a revisão de literatura, a metodologia adoptada, os resultados da recolha empírica, a sua análise e discussão e, por fim, uma breve conclusão com projecção em desenvolvimentos futuros.

II. FORMAÇÃO ARTÍSTICA

A. O ENSINO ARTICULADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Na análise do contexto da educação em Portugal é central, não obstante diferentes abordagens e até distintas perspectivas paradigmáticas, a conquista da democracia, a 25 de Abril de 1974. Se, até então, o acesso à escolaridade se caracterizava pela superação de uma miríade de obstáculos, mais ou menos objectivos, mais ou menos explícitos, a Constituição da República Portuguesa aprovada a 2 de Abril de 1976, passou a consagrar, no artº73, o direito de todos à educação e à cultura, cabendo ao Estado português a promoção da democratização do acesso. A Escola Pública assume, desta forma e enquanto mecanismo de diminuição das desigualdades sociais, o seu papel fundamental no Sistema Educativo, desde logo no plano do acesso à educação e ao pleno desenvolvimento de todas as pessoas. Ainda assim, mantêm-se até aos dias de hoje padrões persistentes de clivagens sociais, associados a desiguais volumes de recursos económicos e culturais. Se é um facto que escolaridade obrigatória tem vindo a ser estendida na sua duração (actualmente, até aos 18 anos do jovem ou à conclusão de 12 anos de escolaridade) e que os currículos escolares têm vindo a ser diversificados em Portugal, os dados sobre o acesso aos diferentes percursos escolares permitem ainda algumas interrogações no que diz respeito à equidade de oportunidades. Os Cursos Artísticos Especializados (C.A.E.), nas áreas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro são percursos de ensino que proporcionam formação especializada a jovens que revelem aptidão ou talento para ingresso e progressão nestas vias. Os C.A.E. desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas, atribuindo em paralelo o nível básico e/ou secundário de educação. Os C.A.E. na área da música integram três tipos de percursos: o Integrado (em que toda a formação é tida numa única escola), o Articulado (em que a área disciplinar do curso básico de música é leccionada numa escola de música privada com protocolo com o Ministério da Educação) e o Supletivo (em que a componente da música, sendo reconhecida como qualificação oficial, é frequentada como extra e suportada financeiramente pelos Encarregados de Educação).

Em termos cronológicos, data de 1983 uma intenção de reforma do ensino artístico especializado em Portugal. Segundo a socióloga Maria de Lurdes Rodrigues, que desempenhou funções no Ministério da Educação entre 2005 e 2009, através da realização de um estudo de diagnóstico revelou-se a necessidade de clarificação da missão e regras de funcionamento. Desse relatório resultou a promoção do aumento do número de alunos nos C.A.E., além da regularização da situação profissional dos professores, dando alguma estabilidade à área. Passaram, então, a integrar o sistema, para além dos conservatórios públicos, cerca de cem escolas privadas financiadas pelo Ministério da Educação ao abrigo de contratos de patrocínio. Mais tarde, em 2007, uma nova avaliação ao ensino artístico identificou uma afunilada procura por via escolar, procura determinada principalmente pela "motivação e esforço das famílias. (…) Num universo de 1.500.000 alunos e alunas, apenas cerca de 18.000 frequentavam os cursos de música e dança e eram poucos os que concluíam os respectivos cursos básicos ou secundários (Fernandes et al., 2014: 200)". Parece relevante que um dos problemas identificados foi a "indefinição em torno da missão do ensino artístico especializado", criado originalmente para formação de profissionais sendo, no entanto, procurado cada vez mais como complemento da formação pessoal. Neste documento vem expressa a recomendação do "apoio à criação de uma rede de articulação entre as escolas de ensino artístico especializado e as escolas do ensino regular (Fernandes et al., 2014: 204)", o que constitui, então, o ensino articulado (Rodrigues, 2010).

B. O ACESSO DESIGUALÀ FORMAÇÃO ARTÍSTICA

A instituição escolar tem sido alvo de amplo debate no âmbito das Ciências Sociais. Alguns autores, como Bourdieu (1997), acentuaram o seu carácter eminentemente reprodutor do sistema dominante de representações, associando à escola o papel de contribuir para perpetuar socializações enquadradas pelos sistemas de dominação simbólica vigentes. Outros académicos, porventura mais optimistas, como Giroux (1983), consideram ser pela educação escolar que se podem pelo menos esbater as desigualdades sociais associadas à desigual distribuição de recursos e capitais familiares. Também o campo das artes é tradicionalmente atravessado por desigualdades e reservado em larga medida às elites, tanto no plano da criação como no da capacitação e possibilidade de fruição das diversas expressões artísticas (Moulin, 1992, citado por Pais, 1995: 108). Justifica-se, assim, a relevância do estudo dos mecanismos de acesso às actividades artísticas e ao ensino da arte. De acordo com a Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (D.G.E.E.C.), apenas cerca de 0,4% dos alunos matriculados no Ensino Básico (E.B.) frequentam esta oferta formativa (face a cerca de 96% que frequentam o Ensino Básico Geral e os 3,6% com outros percursos curriculares). No contexto de sociedades democráticas, orientadas para a promoção de igualdade de direitos, prestar atenção às persistentes desigualdades reveste-se de particular importância.

O acesso à Cultura apresenta-se desigual, marcado por diferenças tanto no plano da capacitação dos indivíduos para a agência neste campo, como nos obstáculos que as próprias estruturas institucionais de diversa ordem integram e exercem. O ensino articulado com a música constitui-se como oferta

formativa, mas, também, como espaço de socialização com a expressão artística. As práticas artísticas musicais contêm, não raras vezes, dimensões colectivas e de cooperação, seja pela execução conjunta, em orquestras ou grupos, seja pela dinâmica comunicacional entre quem executa e quem escuta. A música actua, neste contexto, como dispositivo institucional de produção de orientações para a acção, a uma escala meso, com efeitos nas biografias cívicas. As experiências socializadoras artísticas, particularmente na área da música, podem assumir, assim, um papel importante na definição das biografias participativas dos indivíduos na esfera pública. Donnat (2007), citado por Neves e Gomes (2018: 41), explicita dois sentidos contidos no que se entende por "acesso": "tornar disponível (e.g. descentralizar eventos e equipamentos aproximando-os das populações que visam servir, esbater as barreiras espaciais) e tornar acessível (e.g. minimizar, suprimir os obstáculos de ordem sociocultural, de escolaridade, esbater barreiras sociais)."

Por outro lado, Jackson (2003), assumindo o risco da instrumentalização da arte, analisa maioritariamente aquilo que a arte pode potenciar noutras esferas. Este autor associa as práticas artísticas à promoção da participação cívica dos indivíduos – "Art and cultural participation are interpreted as civic engagement or catalysts for civic engagement – that is, individual participation that is removed, at least to some extent, from the individual´s imediate self-interest. (Jackson, 2003: 71)". Ainda que se refira especialmente ao impacto do envolvimento dos indivíduos nas próprias comunidades, via expressão artística nos seus próprios contextos, as dimensões analíticas que propõe poderão ser testadas em relações menos directas. Jackson (2003) elenca seis dimensões em que os impactos destas práticas se poderão fazer sentir: envolvimento cívico, sentido de pertença comunitária (pela partilha de significados e/ou identidades), relações sociais (intergeracionais, entre grupos), competências (desenvolvidas pela prática da arte), lideranças, estratégia (a arte enquanto estratégia para desenvolvimento local, económico, político ou outros).

C. SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA

Della Porta, citando Rush (1998), define participação política como "o envolvimento do indivíduo no sistema político a vários níveis de actividade, do desinteresse total à titularidade de um cargo político" (2003: 86). Distingue ainda a participação convencional – votar; participar numa discussão política, tentar convencer alguém a votar de determinado modo, assistir a um comício, entre outras – da participação não convencional – participar numa manifestação, num boicote, assinar uma petição.

O conceito de *Habitus*-militante (Crossley, 2003) permite dar conta de "não apenas dos constrangimentos estruturais, da posição social e das socializações primárias na adesão à acção colectiva, mas procurando igualmente explicar os efeitos socializadores (secundários) que a própria acção colectiva poderá ter sobre os indivíduos, ou seja, como ela poderá incrustar-se no modos de vida dos indivíduos, exercendo assim influência sobre os seus esquemas de apreciação, de representação e de acção no seu mundo social (Nunes, Cachado, Raposo, Ferreira e Carmo, 2016: 98)." Para operacionalizar a análise da participação política familiar dos jovens foi definida uma tipologia que procura sistematizar os diferentes modelos de participação em que estes foram socializados na infância. Com recurso à conceptualização de *habitus*-militante proposta por Crossley (2003) e de participação política como definida por Della Porta e Diani (2006), foram definidos os índices, motivados pelo potencial de síntese analítica:

Habitus-militante plural (HMP): Existência de participação política familiar convencional e participação política familiar não convencional;

Habitus-militante convencional (HMC): participação política familiar convencional, mas ausência de participação política Familiar não convencional;

Habitus-militante não convencional (HMNC): participação política familiar não convencional, mas ausência de participação política familiar convencional.

O mais recente estudo coordenado por Costa Lobo (2024), sobre o Eleitorado Português, permite ampliar o conhecimento do contexto português no campo da Participação Política, em particular, no que concerne ao comportamento eleitoral. A análise desse estudo localiza Portugal no plano internacional, o que nos parece essencial no contexto do mundo global actual, assim como aprofunda a caracterização com base em critérios que servem, também, esta investigação – a idade dos cidadãos e o seu posicionamento no ciclo de vida. Costa, Jalali e Silva (2024) identificam como tendência internacional o declínio da participação eleitoral dos jovens, que a substituem, "criticamente" (p. 51) por novas formas de participação política e cívica. Esta mudança de reportórios na esfera pública não deixa de ter impactos, visto que nas democracias representativas o voto contempla a capacidade institucionalizada de influenciar decisões políticas. Se, por um lado, a relação entre participação política convencional (incluindo a eleitoral) e as carreiras educativas se evidencia (Carvalho, 2014: 670) e os níveis de escolaridade dos jovens têm vindo a aumentar desde 1974, Smets (2016), citado por Costa, Jalali e Silva (2024: 54) afirmam que as taxas de abstenção mais elevadas nos jovens "são reflexo da interação entre a idade e as diferentes etapas de vida que tendem a intensificar a integração social e, por esta via, a participação eleitoral". Por outro lado, e recorrendo a Inglehart (1997), este estudo aponta ainda para alterações geracionais com efeito nos perfis de participação dos jovens, com maior centralidade na valorização dos valores pós-materialistas e em reportórios de acção menos convencionais (2024: 55). Estes autores avançam, portanto, com hipóteses explicativas para a abstenção dos jovens que são multidimensionais e que se intersectam. Ainda assim, as diferenças nos níveis de participação eleitoral tendem a ir-se atenuando de acordo com a etapa no ciclo de vida e não se cristalizando geracionalmente (Costa, Jalali e Silva, 2024: 51-74).

Com base nos dados do European Social Survey (E.S.S.), Magalhães (2023) produziu um relatório orientado para a caracterização da participação política dos jovens portugueses (15-24 anos) na actualidade. Esse estudo, com base na recolha de dados empíricos de nível europeu, fornece importantes conclusões que enquadram, com alguma propriedade, os relatos dos dez jovens inquiridos na presente pesquisa. Assim, em termos comparativos e segundo Magalhães, observa-se uma menor participação política dos jovens portugueses por comparação com o mesmo grupo etário na Europa no seu conjunto. É relevante especificar que essa diferença engloba a participação convencional (eleitoral) e, também, algumas modalidades de participação política não convencional onde se inclui a participação em manifestações. Interessa-nos aprofundar esta relação visto serem esses os indicadores de

participação política em evidência neste estudo sobre o impacto do Ensino articulado com a música na acção colectiva protagonizada pelos seus antigos alunos.

D. O papel da família

A família é, segundo Costa, "o contexto social decisivo na produção biológica e cultural dos indivíduos. Faz parte das mais significativas instituições de socialização. É um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas estruturais da vida (2009: 100)." Representa um papel decisivo na manutenção da ordem social, na reprodução das estruturas do espaço social e das relações sociais. É, por excelência, um contexto da acumulação dos diferentes tipos de capital e da sua transmissão entre as gerações: salvaguarda a sua unidade para a transmissão e pela transmissão, a fim de poder transmitir e porque tem a possibilidade de transmitir. É o "sujeito" principal das estratégias de reprodução (Bourdieu, 1997: 97-98). As teorias da reprodução, imputando à escola um papel na replicação das desigualdades sociais associadas ao contexto familiar em desigualdades de desempenho escolar, não deixam de evidenciar a família nos processos de socialização dos indivíduos. As estratégias e princípios educativos familiares são atravessadas pela pertença de classe (com impacto na posse e transmissão de capitais). As famílias, nas suas múltiplas configurações, têm, no entanto, diferentes permeabilidades e coesões internas, concretizando dinâmicas socializadoras diversas. O impacto que a classe social provoca na relação entre a instituição família e a instituição escolar foi estudado, por exemplo, por Lahire (1997). Uma das manifestações dessa relação é o envolvimento familiar que se distingue da participação familiar na escola, visto que esta última supõe a inserção da família nos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Assim, o envolvimento familiar traduz-se numa combinação de práticas, como manter contacto com os professores, discutir com os filhos os assuntos da escola, ajudar os filhos com os trabalhos de casa, mobilizar recursos financeiros e outros na educação escolar, mas, também de crenças e percepções sobre a escola (que papel lhe atribuem na educação) e em relação aos seus filhos (que expectativas e aspirações desenvolvem) (Diogo, 2008; Seabra, 2010).

No que concerne às motivações para o ensino artístico, e de acordo com inquérito de José Machado Pais, em 1995, o contexto familiar não é neutro. Os artistas não só se recrutam maioritariamente entre as categorias socio-culturalmente mais elevadas, como, também, numa proporção bastante alargada, provêm de famílias em que já é desenvolvida uma certa tradição de prática artística, como referido atrás. Por outro lado, os alunos com famílias com níveis de escolaridade mais elevados não só têm maior probabilidade de alcançar melhores desempenhos escolares, particularmente nos primeiros anos das carreiras educativas, como parecem ter mais possibilidade exploratória da definição dos seus percursos escolares (Vieira, 2015).

III. OBJECTIVO E METODOLOGIA

O estudo que aqui se apresenta insere-se na problemática da investigação da acção colectiva à escala individual e a partir dos seus próprios protagonistas, com base na perspectiva de Nunes et al. (2016), procurando responder à questão de partida: "Qual o papel do ensino articulado com a música nas trajectórias biográficas dos seus antigos alunos, enquanto protagonistas de acção colectiva e de participação política?"

Na fase preliminar de revisão de bibliografia recorreu-se à recolha de contributos essenciais para o enquadramento mais amplo da problemática e para a clarificação de alguns conceitos centrais do projecto, como tomar contacto com a pluralidade dos significados que a música assume no plano do simbólico para, então, recentrar a questão no âmbito do olhar sociológico sobre as práticas sociais e sentidos atribuídos. Do mesmo modo, o recurso a alguma bibliografia da área da ciência política contribuiu para consolidar a perspectiva sociológica no campo da participação política, da acção colectiva, dos movimentos sociais e dos mecanismos da confiança interpessoal e institucional. Por sua vez, a proposta de Lahire (2003) norteou a recolha dos dados, direccionada a conhecer os contextos e agentes de socialização e de elaboração e reelaboração disposicional dos jovens alunos de educação musical.

A estratégia metodológica definida para o projecto assenta nos princípios, métodos e técnicas da metodologia qualitativa, por forma a conhecer e caracterizar práticas e sistemas de representações dos entrevistados, mas, também, os sentidos que os próprios lhes atribuem. Procurou-se dar conta das subjectividades com que estes sujeitos experienciam os seus quotidianos e como reflexivamente narram os seus percursos (Silverman, 2004; Norman e Lincoln, 2017).

O modelo de análise desenhado contempla a definição de três dimensões analíticas orientadas segundo um eixo temporal: socialização política na família; socialização para a acção colectiva no ensino articulado com a música e acção colectiva e participação política dos antigos-alunos do ensino articulado com a música. Na dimensão "socialização política na família" consideram-se os conceitos configuração familiar e social; capitais económico e cultural; socialização política e *habitus*; a dimensão socialização para a acção colectiva no ensino articulado com a música apoia-se principalmente nas conceptualizações de socialização para a acção colectiva, quadro de interacção e *habitus*, e a dimensão acção colectiva e participação política dos ex-alunos do ensino articulado com a música recorre aos conceitos de acção colectiva, participação política, autonomia, orientação social e *habitus*-militante.

A amostra de dez jovens (Quadro 1) foi constituída pelo método "Bola de neve" após dificuldades de obtenção de contactos suficientes através da direcção da escola (por se encontrar num processo de necessidade de encontrar novas instalações). A escolha da Academia de Amadores de Música como escola base do estudo assenta, por um lado, no seu passado de relação com figuras da resistência antifascista durante o período da ditadura do séc. XX (como o maestro Lopes Graça) e, por outro, pelo acesso da investigadora ao espaço, facilitado por motivos familiares (ser mãe de um aluno da escola). Tendo em comum a frequência da A.A.M., o grupo de dez jovens frequentou diferentes escolas "base", localizadas em Alvalade, Praça de Londres e São Domingos de Benfica (freguesias da cidade de Lisboa onde, segundo dados do INE (2024), o custo do m2 é superior à média que se verifica na capital). A geografia sugere que a situação económica destas famílias é estável (o que as entrevistas confirmaram).

Os jovens são oriundos de famílias com níveis de escolaridade elevados ou muito elevados. Dos dez

Quadro 1: Caracterização da amostra – perfis dos participantes

Perfil dos participantes	**Participantes**									
Nome	Aurora	Carmo	Catarina	Francisca	Isabel	James	Luísa	Manuel	Maria	Teresa
Idade (anos)	23	27	27	21	25	23	21	26	27	21
Género	F	F	F	F	F	M	F	M	M	F
Escolaridade	2º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.	1º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.	1º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.	3º ciclo Ens. Sup.	2º ciclo Ens. Sup.
Escolaridade familiar dominante (anos)	Muito elevada (17)	Muito elevada (21)	Muito elevada (17))	Muito elevada (21)	Muito elevada (15)	Elevada (14)	Muito elevada (21)	Muito elevada (17)	Muito elevada (21)	Muito elevada (21)
Classe social familiar (ACM)	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE	PTE
Habitus militante familiar	convencional	convencional	plural	convencional	plural	convencional	plural	plural	plural	convencional

Fonte: Produção própria, 2024.

entrevistados, oito são filhos de pais com ensino superior – em seis a escolaridade familiar dominante é o grau da Licenciatura e em duas famílias concluiu-se o Doutoramento. No caso dos pais do James, 23 anos, e da Teresa, 21 anos, identifica-se a conclusão de cursos técnicos de nível pós ensino secundário. Estamos perante carreiras escolares com duração entre os dezassete e os vinte e cinco anos, bastante acima nos níveis de escolarização da população nacional da mesma faixa etária. Segundo dados do INE, em 2011 (ano em que os pais dos entrevistados terão aproximadamente concluído as suas escolaridades), a média de anos de escolaridade da população portuguesa com idades entre os 16 e os 89 anos era de 7,7 anos e, afinando ao mesmo escalão etário dos pais dos jovens nessa data (25-34 anos), registava-se uma média de 10,9 anos de escolaridade em Portugal. Em termos de classe social, e recorrendo à tipologia ACM (Machado et al., 2003), estamos perante famílias PTE, visto que os adultos são trabalhadores por conta de outrem e especialistas de profissões intelectuais e científicas (como professores) ou técnicos de nível intermédio.

Foram realizadas entrevistas semi-directivas de sessão única, com base em guião de entrevista, abordando as histórias de vida dos indivíduos para conhecer os diversos contextos de socialização ao longo das suas biografias e apreender os processos de constituição dos seus *habitu*s, com as múltiplas elaborações e reelaborações disposicionais (Rodrigues, 2024). As dez entrevistas, com duração média de 50 minutos, foram realizadas em salas do Iscte – IUL e agendadas de acordo com a disponibilidade dos jovens (todas no período da tarde, com excepção da Luísa cuja entrevista decorreu a um sábado de manhã por motivos de trabalho da jovem). A dimensão e constituição da amostra foi determinada por dificuldades de angariação e de calendário. Assumindo um carácter exploratório, este estudo não pretende obter conclusões generalizáveis, visto que a amostra não se pode considerar representativa nem foi alcançadas a saturação do corpus.

O registo áudio permitiu posterior transcrição integral, codificação do corpus e análise vertical e horizontal do conteúdo. Foram respeitadas as boas práticas éticas e deontológicas e utilizado documento de Consentimento informado. Foi dada aos participantes a possibilidade de escolha do seu nome fictício, o que apenas um inquirido fez (James, 23 anos).

IV. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pela perspectiva funcionalista, a socialização constitui o processo através do qual um indivíduo interioriza as normas, os valores, as atitudes, os papéis e os saberes do grupo social onde nasceu e a que pertence, garantindo a sua adaptação à sociedade e o próprio funcionamento da sociedade (Diogo, 2008: 65). Outras concepções, como as de Berger e Luckmann (1966), consideram que a socialização consiste na integração da ordem social pelo indivíduo, embora este proceda a um trabalho de reelaboração interna do que lhe é transmitido (Rodrigues, 2024).

Encontramos nos dez entrevistados diferentes configurações e dinâmicas familiares, com sistemas de representações e de práticas diferenciadas, incluindo no campo da participação política. Os processos de socialização na família são múltiplos, diversos e heterogéneos. Compreender os mecanismos da "interiorização da exterioridade", isto é, da incorporação do que são as estruturas exteriores, implica uma análise qualitativa dos contextos sociais onde os indivíduos participam (Lahire, 1997). Importa, então, começar por conhecer a caracterização socioeconómica familiar, dada a centralidade do impacto da escolaridade familiar dominante e da classe social nas práticas sociais e políticas dos jovens. Todos os entrevistados relataram ter vivido a sua infância com os pais, pai e mãe, sendo que oito têm um ou dois irmãos/irmãs. Destaca-se a Francisca que, nesse período da sua vida, passou grande parte do quotidiano em casa da sua tia e da sua madrinha, apesar de viver com a mãe e de conviver regularmente com o pai (os pais divorciaram-se nos primeiros anos de vida da jovem).

A. SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NA FAMÍLIA

Apelando à reflexividade dos jovens, procurou-se identificar que figuras familiares mais associam às primeiras consciencializações de foro político. Foi possível constatar que, neste grupo, todos referem primeiramente os pais, sem distinção entre o pai e a mãe, como as pessoas que associam a essa socialização inicial. Não foi possível, nesta investigação, perceber se existiu nas respostas alguma dose de "desejabilidade social", isto é, de procurar manifestar publicamente aquilo que se considera ser de quadro ideal. Nesta mesma linha, a literatura sociológica sobre o estudo de

populações elite identifica alguma dificuldade no acesso a informação que possa ser considerada do foro íntimo ou pessoal. O facto de esta resposta ser transversal a todos levantou questões na investigação sobre se poderia ter sido seguida outra ordem ou outro modelo de perguntas através das quais se pudesse aceder a respostas menos defensivas. Tendo todos identificado os pais como figuras centrais, houve, também, menção a outros familiares, como no caso da Maria (27 anos): "E acho que os meus pais tiveram um papel, mas acho que foi até mais a minha irmã mais velha que começou a conversar comigo. Houve um ano em que fui à Festa do Avante… e, pronto." Também no relato de Francisca (21 anos) houve referência a outras figuras para além dos pais: "Sim, porque a minha tia é completamente de Esquerda, mas a minha madrinha é completamente de Direita. [passava as tardes com elas] e havia discussões bastante interessantes (…) e, entretanto, eu também pedi ajuda para escolher em quem votar. Pronto, e eu decidi pelo que mais me identificava." O impacto que as pessoas provocam nos quotidianos, por um lado, e na elaboração dos quadros de referência dos indivíduos, por outro, evidencia-se, nos relatos recolhidos, tanto por "afirmação" como por "oposição". A Francisca afirma que também discutia estes assuntos com a sua mãe, mas é na relação com a tia e a madrinha que mais se estimula o seu pensamento analítico no campo político. Assim se compreende, também, a referência que duas entrevistadas, as irmãs Maria e Luísa, fazem ao seu avô. Estas duas jovens, irmãs, contam como os seus pais discutiam com elas as questões sociais, alertando para as desigualdades sociais, numa perspectiva de luta pela sua mitigação, enquanto com o seu avô, com quem estavam diariamente depois da escola, não falavam destas questões por conhecerem nele uma profunda discordância em relação aos pais. Este avô, que ambas recordam como muito presente e dedicado, cuidou de lhes proporcionar boas condições para a educação escolar, sendo exigente com os seus resultados académicos e atento aos seus quotidianos, e foi, também, uma figura importante no mapeamento político destas jovens. A interacção com os pais, que localizam no espectro político mais à Esquerda, e com o avô, mais à Direita, "ensina" não só as diferentes áreas de posicionamento político, como "ensina" que existem diferentes formas de posicionamento político. Tal como no caso da Francisca, os depoimentos das irmãs Maria e Luísa são ilustrativos do impacto da coexistência de pessoas com diferentes perspectivas.

No plano da participação política, a literatura sociológica associa maior intensidade de participação a maiores níveis de escolaridade, particularmente no que diz respeito ao comportamento eleitoral, isto é, ao exercício do voto (Della Porta e Diani 2006). Apenas uma das inquiridas, a Aurora (23 anos), sendo actualmente activista em grupos feministas, referiu que as eleições eram um não assunto na sua casa na infância. Acredita que os seus pais votavam, mas essa questão não era discutida em família. Nove dos dez entrevistados identificaram, clara e prontamente, a participação eleitoral da família, relatando até que era um momento que viviam juntos. A socialização política no plano eleitoral é bastante evidente enquanto prática. Estes nove jovens relatam que, não só, os pais iam votar "sempre", ou seja, guardam memória desse ser essa uma prática dos pais, como guardam memória de ser, também, uma prática deles, enquanto crianças. Apesar de não votarem, por não terem idade para tal, os jovens participam no acto eleitoral de forma simbólica desde cedo – acompanham os pais às assembleias de voto e, alguns, referem, inclusive, a possibilidade que tiveram de colocar o boletim de voto na urna.

Quanto aos modelos não convencionais de participação política (Della Porta e Diani, 2006), este estudo apenas inquiriu directamente sobre a participação em manifestações, e aí os níveis de adesão são inferiores. A literatura sustenta que os modelos de participação política não convencional tendem a ter maior adesão nos grupos mais escolarizados e, considerando os escalões etários, nos mais jovens. Dos dez jovens adultos, cinco (Luísa, Maria, Catarina, Manuel e Isabel) recordam participação em manifestações e, em particular, no desfile do 25 de Abril e no desfile do 1º de Maio, que celebram a conquista da Democracia e o Dia do Trabalhador. Destes cinco, duas entrevistadas, as irmãs Luísa e Maria, mencionam ainda a participação em manifestações no Dia da Mulher e outras causas de defesa dos direitos das mulheres, visto que a mãe integrava uma associação feminista. Nestas famílias com práticas de manifestação, registou-se, essencialmente, uma tendência de participação nas grandes manifestações regulares, como o 25 de Abril e o 1º de Maio. Carvalho (2014) convocando Marshall (1950) sustenta que, não obstante a complexidade associada aos contextos particulares onde se insere, a classe social dos indivíduos constitui um indicador para o estudo da cidadania política dos indivíduos ao consubstanciar um eixo de desigualdade no acesso aos recursos e ao poder. Este sociólogo trabalha as duas dimensões analíticas do conceito uteis na presente análise: à cidadania política activa associa a participação política e à cidadania política latente, comportamentos e atitudes como procura de informação e discussão sobre o contexto social e político. Não será surpreendente que as dez famílias integrantes desta pesquisa (classe social PTE) apresentem graus elevados de cidadania política. Ainda assim, as diferenças perante a participação em manifestações encontram respaldo na tese defendida por Carvalho - "a escolaridade é a variável mais importante, já que estabelece, ainda nos dias de hoje, o alicerce de classe para a relação com o poder do Estado e que se expressa na cidadania política (2014: 11)". Ora, os dois jovens cujas famílias têm menores percursos escolares, ainda que elevados, Teresa e James, transmitiram desinteresse familiar na política não convencional (embora também Carmo e Aurora o tenham expressado) (ver Quadro 1). James contou que os pais "votavam sempre, sim, claro. De manifestações não tenho memória…" enquanto que o relato de Manuel segue noutro sentido: "[ir a] manifestações sempre foi uma coisa regular na minha casa. A primeira vez que estive na Av. da Liberdade, no 25 de abril, ia naqueles marsúpios de colo." Será oportuno frisar que não estamos perante relações deterministas, mas de tendências e análises exploratórias ainda que alicerçadas em propostas teóricas.

B. CONSUMOS E AS PRÁTICAS CULTURAIS FAMILIARES

Tendo presente que esta pesquisa se debruça sobre o impacto de percursos escolares com foco na arte e sabendo que tanto o ensino como a fruição de arte, nas suas diferentes expressões, estiveram sempre mais acessíveis às elites do que às classes trabalhadoras ou menos escolarizadas (Donnat, 2007; Neves e Gomes, 2018) importa conhecer os "pontos de partida" dos inquiridos. A caracterização do volume de capital cultural e da sua efectivação foi feita tanto no plano da área profissional exercida pela família com no plano dos consumos e práticas culturais familiares. Nenhum dos entrevistados é filho/filha de músicos profissionais. O pai das duas irmãs, Luísa e Maria, integra uma banda com alguma notoriedade,

mas não considera essa actividade como principal ou sequer como profissional. As filhas identificam-no como professor do ensino superior. Estas duas jovens referem, ainda assim, o papel de um tio guitarrista que terá tido algum impacto pelo menos na familiaridade com a execução musical regular. Outros jovens mencionam práticas musicais mas nos momentos de lazer familiar (Catarina, Manuel, Aurora e Teresa).

No que diz respeito aos consumos culturais considerou-se pertinente analisar separadamente os relacionados com música face a outros, de diferentes expressões artísticas. Foi possível identificar duas posições perante a actividade de "ouvir música" – oito inquiridos referem práticas mais agenciais, como idas a concertos de diferentes tipos de música, tendo a Catarina referido idas à Opera e a Carmo identificado o C.C.B. como um espaço habitual na sua infância [centro cultural com programação à data considerada erudita], havendo também referências a concertos de cantores de música pop e tradicional portuguesa (Manuel) e à audição de discos que "os pais mostravam depois do jantar" (Luísa e Maria). Estes entrevistados demonstram que existia, nas suas famílias, escolha, agência, selecção nos consumos. Num plano algo distinto se enquadram os relatos do James e da Teresa que, indo a concertos, referiram que em casa se ouvia "de tudo" e que "o rádio estava sempre ligado". Seria uma hipótese a explorar a eventual relação entre estes diferentes níveis de agência na escolha e a escolaridade familiar dominante, visto que os pais de Teresa e de James, tendo escolaridades médio-elevadas, são das menos elevadas da amostra. Outros consumos que não os musicais revelaram-se mais transversais (embora as entrevistas não tenham aprofundado muito esta dimensão); todos mencionam a existência de livros em casa (embora não seja clara a intensidade do seu uso e por quem), cinco inquiridos destacaram as idas ao cinema em família com regularidade bem como as visitas a museus, particularmente em viagens (Catarina, Miguel, Maria, Luísa e Carmo)

Tal como destacado atrás, a relação entre as famílias e os percursos escolares dos seus descendentes é atravessada em grande medida pelo nível de escolaridade dos pais e, particularmente, da mãe (Lahire, 1997; Seabra, 2010). Quis-se, neste sentido, conhecer como surgiu nestas famílias a frequência do ensino artístico. A entrada acontece, por norma, no 5º ano do ensino básico, e a conclusão do Curso Básico de Música (que tem a duração de cinco anos) ocorre no final do 9º ano (3º ciclo do ensino básico).

Os motivos do início do estudo da música não são claros para todos: alguns já aprendiam música desde pequeninos, e portanto, o ensino articulado surge como uma continuação de um projecto educativo, como é o caso da Maria (27 anos) e da Isabel (25 anos); outros referem a influência de um amigo, caso da Carmo (27 anos) ou de um irmão que já estudava música, como conta a Luísa (21 anos): "Eu comecei a estudar música porque a minha irmã mais velha já estudava (…) e também o meu tio era guitarrista e eu queria tocar com ele.". Teresa (21 anos) menciona uma publicidade institucional para uma hipótese que ela não conhecia: "Acabámos o 4º ano e recebemos um panfletozinho…", outros começaram a estudar música em currículo oficial por decisão dos pais (James, Aurora, Francisca e Catarina). Importa dar aqui nota de como as famílias com maior volume de capital cultural e educacional esperam da educação escolar uma continuação e reforço dos valores e sistemas de representações familiares. Estas famílias não são passivas perante a escola e têm maiores níveis de envolvimento na educação escolar, da qual não aceitam (apenas) a preparação para a integração dos filhos no mercado de trabalho. De destacar, por fim, que as famílias mais escolarizadas deste estudo evidenciaram-se mais agenciais, tanto no modo como foi feita a opção pelo ensino articulado para os seus filhos (assegurando preparação desde tenra idade), como no grau de curadoria das suas práticas culturais: "Nós íamos muitas vezes ver concertos (…), teatro e cinema sempre fez parte da nossa vida", como refere a Catarina (escolaridade familiar dominante muito elevada – 17 anos), face a práticas de escuta "de tudo", como no caso de Teresa (escolaridade familiar dominante elevada – 14 anos).

Lahire (1997) explicitou que o capital cultural não é "transmitido" entre sujeitos, mas apropriado e construído pelo "herdeiro", o que nos ajuda a compreender a acção das várias instituições nas biografias dos antigos alunos que integram este estudo. Os indivíduos, diz, são detentores de disposições próprias e não (apenas) receptores passivos e estéreis de mensagens socializadoras, pelo contrário, incorporam capital cultural interpretado e adaptado pelas suas estruturas internas. Sobre esta proposta acrescentou Lopes (2018) que, se as socializações do passado actuam na incorporação de disposições e competências que os indivíduos mobilizam na sua acção no tempo presente, novas socializações, interacções e contextos potenciam o reforço, a transformação ou a rejeição desses modos anteriormente incorporados. As disposições são, assim, não só múltiplas como plásticas e heterogéneas, e estão sempre em relação com os contextos em que o indivíduo se insere, seja a família e ou a escola de música. Costa (2009) afirma que no mundo Ocidental contemporâneo a escola, a par da família, é um dos principais contextos de socialização. Serão transpostas para outras esferas da vida social as disposições orientadas para a acção colectiva, desenvolvidas no contexto escolar da prática musical? Para procurar pistas de resposta, impõe-se conhecer os sistemas de práticas e de representações experienciado pelos alunos no contexto do ensino articulado na Academia de Amadores de Música.

C. ENSINO ARTICULADO NA ACADEMIA DE AMADORES DE MÚSICA. COOPERAÇÃO

O curso básico de música é composto por três disciplinas que integram o currículo oficial do Ensino básico: classe de instrumento, classe de conjunto e formação musical. As aulas de instrumento são individuais, o que permite o desenvolvimento de uma relação mais próxima entre aluno e professor. Revela-se importante neste percurso educativo que ambos consigam gerir as espectativas mútuas em relação ao empenho e tempo de treino. Este trajecto educativo, se concluído, dá acesso ao concurso de acesso ao ensino superior na área da música, bem como a percursos profissionais em orquestras ou coros profissionais. É, no entanto, uma área de muita competição e de longas carreiras de intenso estudo. Três dos inquiridos referiram que, durante a sua formação, trocaram de professor, por não existir compatibilidade entre as expectativas de ambos, ou porque o professor era "demasiado exigente" (Francisca) ou por que "esperava que tocasse várias horas por dia" (Carmo e James). Mas, na grande maioria, mesmo considerando as trocas, os antigos alunos destacam na A.A.M. a flexibilidade na compatibilização da dedicação que o estudo da música exige com os seus (outros) projectos de vida. Cinco entrevistados prosseguiram profissionalmente na área musical, com conclusão de licenciatura e mestrado (Catarina, Carmo, Aurora, Isabel e Miguel). Desses cinco, três exercem profissão na música pela via do ensino – são

professores e acumulam horários parciais em várias escolas (Catarina, Miguel e Aurora) e Carmo, que concluiu o mestrado em Gestão, também é coralista "remunerada" (como faz questão de frisar) num coro de estatuto reconhecido. A gestora-coralista tem dois empregos, duas vias profissionais e manifesta não querer prescindir de nenhuma. Enquanto que Catarina e Aurora afirmarem ter optado pela via de ensino ainda durante a sua formação inicial, o mesmo não acontece com o Miguel, que gostaria de se dedicar por inteiro à vertente de execução.

O quadro não é homegéneo: os outros cinco participantes no estudo foram compreendendo ao longo do percurso que não pretendiam vir a seguir profissionalmente essa área. O *ethos* da A.A.M. exibe aqui uma importante especificidade. Os jovens, e não só os que não prosseguiram a carreira musical, referem que esta escola enquadra no seu projecto educativos os alunos que querem aprender música ("apenas") por gosto e para alargar o âmbito da sua formação geral. Alguns entrevistados comparam a Academia com outras escolas de música que têm também protocolo com o Ministério da Educação - ou porque também lá estudaram em algum momento ou porque lá tinham amigos. A Academia destaca-se fortemente em todas estas narrativas pela promoção da cooperação entre os alunos face a outros projectos escolares em que, desde cedo, os alunos são incentivados a competir com os colegas para terem mais sucesso do que eles. Aurora (23 anos) partilhou que "há uma lógica de amizade, muito mais de cooperação (…) Lembro-me de estarmos todos à porta a fazer um ditado juntos, a treinar antes de cada um ir à prova, a treinar as memorizações.". No mesmo sentido, todos os entrevistados, incluindo os que, em algum momento, trocaram de professor, referem que, não prescindido da exigência, a A.A.M. prossegue um projecto de educação integral dos seus alunos, desenvolvendo actividades pedagógicas promotoras da aprendizagem cooperativa. "Para mim, isso era o ponto alto da Academia, a comparar com outras escolas de música. Quem quisesse realmente ser bom tinha todas as ferramentas para o ser, mas quem estava mais para aprender, como eu, pelo gosto, também podia estar, sem ter que ter um nível de competição e ter que ser o melhor", disse James (23 anos).

No plano das práticas pedagógicas, os estágios de verão ou as colaborações com espetáculos de orquestras profissionais representam nos alunos um papel que destacam, não só na capacidade de apresentação perante o público, como na promoção do prazer de tocar música e do sentido de pertença à escola e à música. Francisca (23 anos) ainda se recorda da noite em que seria solista e rasgou as meias no ensaio geral. Uma outra menina lhe cedeu as suas e ficaram amigas. Nesta cultura escolar todos os agentes educativos têm impacto: os professores, e, também, a equipa de auxiliares da escola. Por todos os inquiridos foi valorizado o apoio dado por estes últimos nos momentos de tensão antes das avaliações e perante alguns insucessos. Paralelamente, a A.A.M. mantem uma grande estabilidade no seu corpo docente e auxiliar, o que se traduz numa familiaridade que também as instalações físicas promovem: a escola funciona há largas dezenas de anos num segundo andar de um prédio de traça antiga, no chiado, centro de Lisboa. Oito entrevistados comentaram em algum momento da entrevista que "entrar na Academia era entrar em casa", com os seus corredores estreitos e as salas pequenas muito próximas umas das outras e trespassadas pelos sons dos instrumentos dos alunos.

As disciplinas curriculares de conjunto, como orquestra e formação musical, onde a harmonia do todo e a capacidade de escuta são determinantes resultado colectivo, foram apontadas como as preferidas de todos os entrevistados. Num ensaio de orquestra, como explicou o James, os músicos têm que estar atentos à sua execução, mas, também à de todos os outros, o que promove, diz, uma atenção à interdependência de todos os elementos do grupo. Também a Teresa, com mais experiência colectiva nos grupos corais da escola, explicou com algum detalhe a importância da harmonia entre as vozes e do impacto que tinha nos ensaios faltarem as vozes de um dos naipes. No mesmo sentido, foi referido por alguns entrevistados que, o ambiente da escola de música lhes alargou as redes sociais de interacção e o conhecimento da diversidade social. Carmo (27 anos) sintetiza: "quando se começou a falar de questões de género na minha escola, eu já achava tudo normal porque na Academia conhecia pessoas muito diferentes". Ainda no plano curricular, Catarina conta que as aulas de Teoria da Música eram também um espaço de análise social dos costumes das diferentes épocas. As aulas podem, deste modo, ser um contexto de reflexão sobre os diferentes modos de organização das sociedades e do impacto dessas diferenças na expressão artística, mas, também noutros planos.

Foi, também, neste contexto que alguns dos alunos se aperceberam do papel do maestro Lopes-Graça na realidade política nacional, embora seja de vincar uma clara clivagem no grupo dos entrevistados neste plano. "Acho que foi mais pelos meus pais [que soube quem era Lopes-Graça]. Era uma figura presente nas conversas da Academia, mas acho que talvez se não tivesse sabido pelos meus pais… depois passei a dar mais atenção.", contou a Luísa (21 anos). Catarina (27 anos), no mesmo sentido, reflectiu que "portanto, acho que a Academia respira também este lado político todo, apesar de…. não é feita uma direcção objectiva para isso…". A associação da A.A.M. com figuras de resistência antifascista funciona metaforicamente como "marca de água", não é evidente sob todos os ângulos de visão. Para alguns dos entrevistados, a figura de Lopes-Graça está associada (apenas) ao seu percurso musical proeminente na cultura nacional portuguesa, para outros, o maestro tem outra dimensão, a política. As entrevistas revelam que os alunos das famílias mais politizadas, particularmente à Esquerda, estão mais disponíveis e alerta para reconhecer o papel político e cívico de algumas personalidades que fizeram parte da A.A.M., como Lopes Graça e também João José Cochofel. Segundo uma das jovens, a "Academia respira Lopes Graça!", embora uma outra comente que a escola "devia até chamar mais a atenção" para algo que ela só reconheceu depois da chamada de atenção dos pais. Evidencia-se de forma particular neste aspecto como a escola Academia assume um papel de reforço dos quadros de valores das famílias e isso o acontece por via da relação de proximidade que os professores promovem com os alunos, aproveitando os programas curriculares do ensino musical para os chamar a reflectir sobre temas mais gerais, e acontece, também pelo acesso, simbólico e físico, que os pais têm à escola e à comunidade educativa.

D. PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS ANTIGOS ALUNOS

Importa, nesta etapa, compreender se as matrizes disposicionais dos indivíduos, estruturadas nos contextos socializadores da família e do ensino musical na Academia de Amadores de Música, se consubstanciam enquanto reportório mobilizável em contextos situacionais diversos daqueles que lhes estiveram na origem. Procurou-se, então, conhecer as práticas e sistemas de representações e valores na esfera

pública e política. Os participantes neste estudo são jovens adultos, o que se traduz em carreiras relativamente curtas no que diz respeito à sua autonomia na participação política e no activismo.

A confiança nas instituições políticas é essencial para o funcionamento das democracias, podendo exercer um impacto nos níveis de participação política dos cidadãos. As teses culturalistas estabelecem uma relação entre a confiança interpessoal e a confiança política, sugerindo ser esta última uma extensão da primeira. (Fernandes, 2019: 23). Não cabendo aqui o debate exaustivo sobre a pertinência desta relação, é preciso registar que, ao longo das entrevistas realizadas, os participantes evidenciaram uma relação de confiança na A.A.M.. A grande maioria expressou em algum momento da entrevista que a participação no estudo era movida por uma desejo de retribuição à escola. Dois dos dez entrevistados, a Catarina e o Manuel, mantêm ainda hoje um contacto muito próximo que inclui a celebração do 25 de abril em conjunto e a troca de informações sobre manifestações relativas aos temas que mais defendem. A Catarina relatou detalhadamente como vivem, em grupo, "o dia mais bonito do ano" (palavras suas), começando a manhã a distribuir cravos pelos familiares e antigos professores, incluindo os da A.A.M.. A confiança interpessoal e institucional desenvolvida no contexto da Academia parece manter-se como predisposição perante contextos de pertença mais alargados.

Tal como relataram a propósito das suas famílias, todos os inquiridos afirmaram participar em todos os actos eleitorais. Acompanham as campanhas eleitorais, procuram informação e discutem os temas e causas com as suas redes sociais. Os dados do Eurobarómetro para o mesmo escalão etário seguem no mesmo sentido: os jovens portugueses consideram maioritariamente (51%), e acima da média europeia (38%), que é pelo exercício do voto que as suas vozes podem ser escutadas. No que diz respeito à participação política não convencional, foi avaliada apenas a presença em manifestações. Metade dos inquiridos subscrevem a pertinência da ocupação do espaço público como forma de expressão política, não considerando suficiente a participação nos actos eleitorais, seguindo os modelos familiares. Isabel (25 anos) considera que "votar é importantíssimo, mas mais importante do que isso, eu acho que é marcar presença na rua", em sentido oposto, Teresa (21 anos) afirma que "nunca fui a nenhuma manifestação. Acredito que existem manifestações importantes, mas nunca me identifiquei ainda com ir a nenhuma."

Comparativamente com a realidade europeia, estes jovens estão em linha com os seus congéneres europeus no que concerne à participação em manifestações e ligeiramente abaixo nas taxas de participação política convencional pelo voto. Embora não se possa afirmar a existência de relação de associação e ainda menos de causalidade, observa-se uma total coincidência com o *habitus*-militante familiar, isto é, os inquiridos cujos pais não participavam em manifestações, também não participam actualmente em manifestações. É o caso da Teresa (21 anos), do James (23 anos), da Aurora (23 anos), da Francisca (21 anos) e da Carmo (27 anos) que, embora não demonstrem especial reflexão sobre a não participação, referem que "não lhes faz sentido". Pode dizer-se que tal ilustra que o mecanismo dos processos de socialização nas elaborações das matrizes disposicionais – os modos de fazer e de pensar, de que falam Bourdieu (1979), Lahire (2003), Crossley (2003) e outros - não são uma grelha de decisão ponderada e consciente, antes se consubstanciam numa "naturalização" induzida que não se questiona facilmente. Apesar dos dados que indicam que os jovens são quem mais participa politicamente com repertórios diversificados que não se limitam ao voto, o *habitus* é produto de internalização de socializações múltiplas e diversas.

No plano do activismo, quatro inquiridas identificaram as lutas feministas como centrais nos seus quadros de valores (Francisca, Catarina, Carmo e Aurora), e os dois entrevistados masculinos identificaram também esse tema, a igualdade de género, como um dos que mais consideram factor de desigualdades sociais. Por comparação com a média europeia, o Eurobarómetro identifica essa preocupação como sendo a 3ª prioridade do activismo em Portugal, com percentagens de apoio um pouco mais baixas do que a média europeia (24% face a 29%).

A ESCALA NACIONAL E EUROPEIA:

Magalhães (2023) aponta para uma taxa de participação eleitoral abaixo da média europeia quando falamos do escalão etário 18-24 anos, sendo que nos escalões seguintes (25-34 anos e mais de 34 anos) a taxa de participação está em linha com a média europeia para as mesmas características etárias. Concretizando, com os dados do ESS, em média, cerca de 47% dos jovens portugueses com idade entre os 18 e os 24 anos votaram na eleição legislativa anterior, sendo que apenas em quatro países europeus se encontram taxas de participação inferiores – por ordem decrescente: França, Suíça, Reino Unido e Irlanda, e a média europeia se situa nos 57%. À medida que a idade avança, as taxas de exercício do voto em Portugal aproximam-se dos valores médios europeus (p. 7-8). A proporção de participação política convencional na amostra do presente texto é de 10 em 10 jovens inquiridos – todos declararam votar em todas as eleições.

No que diz respeito à participação em manifestações, no âmbito do relatório de Magalhães (2023), em média, 8% dos jovens portugueses com idades entre os 15 e os 24 anos referem ter participado entre 2002 e 2019. É uma taxa média por comparação aos restantes países europeus, onde se destacam pelos valores baixos os Países de Leste e o Reino Unido e pelas taxas elevadas de participação França e Espanha (p. 15).

Há, ainda um outro angulo comparativo neste estudo, o da idade intranacional. Magalhães destaca que, na participação política convencional, o factor Idade confirma a sua relação negativa. Isolando os outros factores, como a educação, o rendimento e a classe, os jovens portugueses votam menos do que os portugueses mais velhos. Contudo, no plano da participação política não convencional, Magalhães destaca como variável decisiva a instrução dos indivíduos. Ainda assim, é possível identificar sinais de aumento de participação política em Portugal, com excepção do voto. (2023: 3-31). Não obstante a análise do factor idade, reconvocamos também Della Porta e Diani (2006), na associação directa que estabelecem entre nível de escolaridade e intensidade e modos de participação, bem como Carvalho (2014) que o faz com a classe social. Estamos perante um grupo de jovens com carreiras escolares longas (Quadro 1), comparando com os valores médios nacionais (INE, 2024), o que poderá contribuir para sustentar os elevados níveis de participação política destes indivíduos, ainda que nem todos o façam com a mesma amplitude de repertórios de acção.

V. CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, recupera-se, num primeiro momento, a pergunta de partida orientadora da pesquisa, procurando sintetizar os principais resultados da investigação segundo o esquema analítico que a estruturou. Qual o papel do ensino articulado com a música nas trajectórias biográficas dos seus antigos alunos, enquanto protagonistas de acção colectiva e de participação política? As teorias disposicionais de Bourdieu (1997) e Lahire (2003) evidenciam o papel dos diferentes contextos de socialização na elaboração do *habitus* dos indivíduos. Lahire vincou o carácter não só plural, mas processual das disposições sociais dos indivíduos, das suas predisposições para pensar e agir. O propósito da caracterização do papel do E.A.M. na definição das biografias de militância política dos seus alunos não permite ignorar os outros contextos de socialização nem dissociar uns dos outros. Assim, a caracterização das origens familiares destes sujeitos através dos seus lugares de classe, volumes de capital cultural e graus de escolaridade, assim como a análise do *ethos* da Academia de Amadores de Música, revelaram-se determinantes.

Foi possível identificar algumas limitações no desenho de pesquisa. Todos os participantes se revelaram pouco comunicativos em algumas questões sobre práticas familiares na infância o que sugere repensar a ordem e a formulação de algumas questões no guião de entrevista. Paralelamente, surgiram novas questões ao longo da análise que não foi possível aprofundar. Sendo todos os inquiridos oriundos de famílias com elevados capitais culturais, foi possível identificar algumas diferenças ao nível da agência nas práticas culturais entre as famílias com carreiras escolares muito elevadas (21 anos) face às carreiras escolares familiares elevadas (14 anos). Esta questão subjaz a uma outra, central, a que será importante dar reposta futuramente: será que o facto de todos os inquiridos provirem de contextos escolarizados indicia que é esse o padrão dominante no ensino articulado com a música? Ou será (apenas) consequência do método de constituição da amostra, apoiado em contactos dos próprios participantes?

Em termos substantivos, e no que concerne ao *habitus*-militante (Crossley, 2003) e aos processos da sua (re)elaboração e/ou reforço, num quadro socioeconómico elevado e escolarizado como o que foi analisado, tende verificar-se participação política de maior intensidade (Nunes, 2013). Observam-se, no entanto, diferenças nos modelos dessa participação. Os jovens acompanham desde cedo os familiares nas suas modalidades participativas: vão com os pais votar nos momentos eleitorais, participam em família nas manifestações nos casos em que estas o fazem e têm por hábito a discussão de temas políticos em família. Neste plano, foi possível identificar outros adultos de referência para além dos pais, com impacto no desenvolvimento de uma reflexividade política dos jovens, seja por concordância ou por oposição.

Num outro plano, tornou-se evidente o impacto da escola de música estudada. O percurso educativo musical dos jovens é feito numa escola concreta, detentora de um *ethos* próprio, com impacto no desempenho escolar e social dos seus alunos. A articulação do *ethos* da A.A.M. com as especificidades do curso básico de música não é neutra na definição dos protagonismos dos indivíduos no plano da acção colectiva. Se os currículos do ensino musical podem promover disposições cooperativas, como nas disciplinas de Orquestra, também se verificou que os valores de cooperação vividos e promovidos na comunidade escolar da Academia de Amadores de Música têm um papel importante no reforço e activação dessas disposições.

Assim, nos jovens adultos entrevistados observou-se maioritariamente um reforço dos modelos de participação política familiar, incorporados, revistos e reconstruídos pelos próprios. Nos dez jovens inquiridos se verificou a reprodução do modelo de *habitus*-militante de acordo com a tipologia criada neste estudo. Os seus relatos, por serem múltiplos e consistentes entre os vários inquiridos, contribuíram para iluminar a relevância das famílias bem como do *ethos* das instituições escolares na promoção da militância política dos alunos do Ensino Articulado com a Música.

Considera-se, portanto, essencial replicar e aprofundar esta investigação estudando outras escolas de música e diversificando as origens familiares dos participantes, dada a dependência contextual identificada. Importa compreender se a promoção da militância política pode associar-se ao Ensino Articulado com a Música ou se esse papel estará, antes, assente na articulação dos contextos socioeconómicos familiares, a área de residência dos indivíduos e no *ethos* das escolas de música onde este percurso educativo da Escola Pública se desenvolve.

O desenvolvimento como liberdade implica criar as condições de igual capacitação dos indivíduos, minorando o impacto dos condicionamentos originais, actuando tanto no plano da democratização do ensino das artes como no plano da capacitação de agência na esfera colectiva. Será este o principal motor do aprofundamento deste estudo.

Por opção da autora, o artigo não cumpre o novo acordo ortográfico. As referências bibliográficas seguem as normas da revista Sociologia, Problemas e Práticas.

AGRADECIMENTO

Este projecto, e a aprendizagem que lhe está subjacente, não teria sido desenvolvido sem o persistente estímulo e orientação sólida e serena do Professor Doutor Fernando Luís Machado. O seu acompanhamento foi um determinante e um privilégio. Qualquer falha deve-se por inteiro à autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] Almeida, João Ferreira (1981), "Alguns problemas de teoria de classes", Análise Social XVII (66), como citado por Carvalho, Tiago (2014), "Modernidade, classes sociais e cidadania política: Portugal sob um olhar tradicional", Análise Social, 212, XLIX (3º), pp. 650-654.

[2] Almond, Gabriel e Bingham Powell (1978), Comparative Politics, System Process and Politics. System Process and Policy, Boston, Little Brown and co., citado por Donatella Della Porta (2003), Introdução à Ciência Política, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 76.

[3] Becker, Howard. (1974), Art as a Collective Action. American Sociological Review, vol 39 (nº6)

[4] Becker, Howard (1998), Art worlds, California, University of California Press.

[5] Berger, Peter, e Thomas Luckman (2010), Construção social da realidade, Lisboa, Dinalivro.

[6] Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, e Jean-Claude Passeron (1967, 2005), Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na Sociologia, Petrópolis, Editora Vozes.

[7] Bourdieu, Pierre (1979), La Distinction, Paris, Editions de Minuit.

[8] Bourdieu, Pierre, e Alain Darbel (1990), The love of art: European art museums and their public, Stanford, Stanford University Press. Citado por Denise Meredith e Jeffrey Minson (Eds) Citizenship & Cultural Policy, London, SAGE Publications Ltd.

[9] Bourdieu, Pierre (1997), Razões Práticas. Sobre a teoria da acção, Lisboa, Celta Editora.

[10] Bryman, Alan (2012), Social research methods, New York, Oxford University Press.

[11] Cabral, Manuel Villaverde (2000), "A cidadania política em Portugal", Análise Social, vol.XXXV (154-155), pp. 85-113.

[12] Carvalho, Tiago (2014), "Modernidade, classes sociais e cidadania política: Portugal sob um olhar tradicional", Análise Social, 212, XLIX (3º), pp. 650-674.

[13] Casanova, José Luís (2004), Naturezas sociais. Diversidade e Orientações Sociais na Sociedade Portuguesa, Oeiras, Celta Editora.

[14] Caves, Richard (2000), Creative Industries: contracts between art and commerce,

[15] Costa, António Firmino da (1999), Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural, Lisboa, Celta Editora.

[16] Costa, António Firmino da, (2009), Sociologia (o que é), 6ª edição, Lisboa, Quimera Editores.

[17] Costa Lobo Patrício, Carlos Jalali e Patrícia Silva (2024), "A participação política dos jovens no novo milénio: ainda uma geração à parte?", em Marina Costa Lobo e Ana Espírito-Santo (Orgs.), O eleitorado português no século XXI, Lisboa, Tinta-daChina, pp. 51-74.

[18] Crossley, Nick (2003), "From reproduction to transformation: social movement fields and the radical *habitus*", Theory, Culture & Society, 20 (6), pp. 43-68.

[19] Dahl, Robert (1971), Poliarchy, New Haven, Conn., Yale University Press, citado por Donatella Della Porta (2003), Introdução à Ciência Política, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 77.

[20] Della Porta, Donatella (2003), Introdução à Ciência Política, Lisboa, Editorial Estampa.

[21] Della Porta, Donatella, e Mário Diani (2006), Social Movements: an introduction, Oxford, Blackwell Publishers.

[22] Donnat, Olivier (2007), "Painel democratização cultural hoje: histórico do conceito", em AAVV, Acesso à Cultura e Promoção da Cidadania, Seminário Internacional de Democratização Cultural, São Paulo, Instituto Votorantim, pp. 6-14. Como citado por Lahire, Bernard (2006), A cultura dos indivíduos, Porto Alegre, Artmed. pp.17.

[23] Diogo, Ana Matias (2008), Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local, Oeiras, Celta Editora.

[24] Ekman, Joakim, e Erik Amna (2012), "Political participation and civic engagement: towards a new typology", Human Affairs, 22 (3), pp. 283-300, citado por Carvalho, Tiago (2014), "Modernidade, classes sociais e cidadania política: Portugal sob um olhar tradicional", Análise Social, 212, XLIX (3º), pp. 650-654.

[25] Giddens, Anthony (1984), The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration, Berkeley, University of California Press.

[26] Giroux, Henry (1983), Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

[27] Inglehart, Ronald (1997), Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 societies, Princeton, Princeton University Press.

[28] Fernandes, Domingos, Ana Paz, Jorge Ramos do Ó (2014), "Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação no Ensino Artístico Especializado", em Maria de Lurdes Rodrigues et al. (Eds.), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal Coimbra, Edições Almedina, pp. 149-198.

[29] Forminaya, Cristina Flesher (2014), Movement Culture as Habit(us): Resistance to change in the routinized practices of resistance, em Britta Baumgarten, Priska Daphi, and Peter Ullrich (eds.), Conceptualizing Culture in Social Movement Research, Hampshire, Palgrave Macmillan, pp. 186-205.

[30] Jackson, Maria-Rosario (2003), Arts and Cultural Participation through a Neighborhood Lens, em David Pankratz, e Valerie Morris, The arts in a new millennium: Research and the Arts Sector, Westport, Praeger Publishers, pp. 65-76.

[31] Johansen, Geir (2021), "The hidden curriculum in higher music education", em Ruth Wright, Geir Johansen, Panagiotis Kanellopoulos, e Patrick Schmidt (eds.), The Routledge Handbook to Sociology of Music Education, London and New York, Routledge, pp. 300-311.

[32] Lahire, Bernard (1997), Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável, São Paulo, Editora Ática, pp. 334-358.

[33] Lahire, Bernard (2003), O Homem Plural. As Molas da Ação, Lisboa, Instituto Piaget.

[34] Lahire, Bernard (2004), Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais, Porto Alegre, Artmed.

[35] Lahire, Bernard (2006), A cultura dos indivíduos, Porto Alegre, Artmed.

[36] Lahire, Bernard (1997), "Conclusões", em Bernard Lahire, Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável, São Paulo, Editora Ática, pp. 334-358.

[37] Lopes, João Teixeira, Pedro dos Santos Boia, Ana Luísa Veloso, e Matilde Caldas (2018), "A orquestra e a vida", Sociologia, Problemas e Práticas, 86, pp. 91-108.

[38] Machado, et al. (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações", Revista Crítica de Ciências Sociais, 66, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, pp. 45-80.

[39] Magalhães, Pedro C. (2022), A Participação Política da Juventude em Portugal – um retrato comparativo e longitudinal, 2002-2019, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

[40] Magalhães, Pedro C. (2023), "Cidadãos e Política: apoio popular e participação", em Fernandes, Jorge M, Pedro C. Magalhães, e António Costa Pinto (Orgs.), O essencial da política portuguesa, Lisboa, Tinta-da-china, pp. 314-3335.

[41] Marshall, Thomas Humphrey, (1950). "Citizenship and Social Class", em Shafir Gershon (1998), The Citizenship Debates, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. Xx – xx.

[42] Melo, Alexandre (2012), Sistema de arte contemporânea, Lisboa, Documenta.

[43] Melucci, Alberto (1995), "The process of collective identity", em Hank Johnston and Bert Klandermans (eds), Social Movements and Culture, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 41-63.

[44] Meredith, Denise, e Jeffrey Minson (2001), Citizenship & Cultural Policy, London, SAGE Publications Ltd.

[45] Monteiro, César Augusto (2011), Música migrante em Lisboa. Trajectos e Práticas de Músicos Cabo-Verdianos, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 7-21.

[46] Moulin, Raymonde (1992), L'artist, l'instituition et le marché, Paris, Flammarion.

[47] Mouzelis, Nicos (1992), "The interaction order and the micro-macro distinction", Sociological Theory, 10(1), pp. 122-128.

[48] Neves, José Soares, e Rui Telmo Gomes (2018), "Práticas culturais e acesso à cultura", em Renato Miguel do Carmo, João Sebastião, Joana Azevedo, Susana da Cruz Martins, e António Firmino da Costa (orgs.), Desigualdades Sociais. Portugal e a Europa, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 41-52.

[49] Norman, Denzin, e Yvonna Lincoln (Eds.) (2017), The SAGE handbook of qualitative research, Thousand Oaks, Sage.

[50] Nunes, Nuno (2013), Desigualdades sociais e práticas de ação colectiva na europa, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

[51] Nunes, Nuno, Rita d'Ávila Cachado, Otávio Raposo, Daniela Ferreira, e Renato Miguel do Carmo (2016), "Ação Coletiva à escala individual e local. Perfis e retratos sociológicos", Sociologia, Problemas e Práticas, 81, pp. 95-113.

[52] Pais, José Machado, Paulo Antunes Ferreira, e Vítor Sérgio Ferreira (1995), Inquérito aos artistas jovens portugueses, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

[53] Quivy, Raymond, e LucVan Campenhoudt (2008), Manual de investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva.

[54] Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), A escola pública pode fazer a diferença, Coimbra, Edições Almedina.

[55] Rodrigues, Rita (2024), Relatório de Laboratório de Elaboração de Projectos de Sociologia, Lisboa, ISCTE.

[56] Smets, K (2016), "Revisiting the political life-cycle model: later maturation and turnout decline among young adults", em European Political Science Review, vol.8, nº2, pp. 225-249.

[57] Seabra, Teresa (2010), Adaptação e Adversidade - O desempenho escolar dos alunos de origem Indiana e cabo-verdiana no ensino básico, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

[58] Sen, Amartya (2003), O Desenvolvimento como Liberdade, Lisboa, Gradiva.

[59] Sen, Amartya, (2009), A ideia de Justiça, Coimbra, Almedina.

[60] Silverman, David (Ed.) (2004), Qualitative research: Theory, Method & Practice, London, Sage.

[61] Stevenson, Nick (2001), Culture and Citizenship, London, SAGE Publications Ltd.

[62] Turner, Bryan (2001), "Outline of a general theory of cultural citizenship", em Nick Stevenson (ed.), Culture and Citizenship, London, SAGE Publications Ltd.

[63] Verger, Annie (1982), "L'artiste saisi par l'ecole", em Actes de la Recherche en Sciences Sociales nº42.

[64] Vieira, Maria Manuel (org.) (2015), O futuro em aberto, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

[65] Wright, Ruth (2021), "Countering anomie and alienation: Music education as remix and life-hack", em Ruth Wright, Geir Johansen, Panagiotis A. Kanellopoulos, e Patrick Schmidt (eds.), The Routledge Handbook to Sociology of Music Education, London and New York, Routledge, pp. 300-311.



Nota biográfica:

Licenciada em Sociologia pelo Iscte-IUL em 2024, frequenta o mestrado em Sociologia na mesma instituição, com especialização em Teoria e Método e Cultura. Foi Assistente de investigação no CIES entre 2021 e 2023 e bolseira de mérito pela DGES em 2024. Interessa-se particularmente pela Sociologia ao nível do indivíduo. No tempo presente integra projecto de investigação no OPAC.