

CAPÍTULO 2 - APRENDIZAGENS MUSICAIS E DEMOCRACIA: UM OLHAR POLIÉDRICO E ECOLÓGICO

António Ângelo Vasconcelos

Introdução

A escola e a educação vivem num conjunto de confrontos políticos e de políticas, sociais, culturais e económicos, e confrontos em termos de saberes e de conhecimentos a mobilizar e em termos das expectativas das crianças, dos jovens e dos adultos. Estes confrontos têm subjacentes as complexidades e ambiguidades das sociedades contemporâneas e manifesta-se através de um duplo movimento. Por um lado, o retorno à fórmula “ler, escrever e contar”, à perspectiva funcionalista e instrumental de pensar e de organizar a educação e a formação, e, por outro, a procura de novas modalidades de organização escolar e de articulação entre os diferentes tipos de saberes numa perspectiva mais colaborativa e menos hierarquizada.

E nestes confrontos a música na escola apresenta-se, muitas vezes, como elemento marginal em relação à hegemonia dos “saberes escolares”, modalidades de trabalho e de avaliação. Por outro lado, a desvalorização dos saberes escolares por parte de algumas crianças, jovens e adultos conduz a situações de exclusão a que nem sempre nem o Estado nem as escolas conseguem dar resposta através de políticas públicas que contribuam para a reconfiguração da relação complexa entre saberes-escolas-estudantes-presente-futuro. Por outro lado ainda, as aprendizagens musicais, foram ficando um pouco reféns do lado mais técnico, didático e de certo modo deixaram de se questionar politicamente no sentido de se encontrarem outros pólos de reflexão mais consentâneos com as complexidades, ambiguidades e incertezas contemporâneas e que exigem à escola, à educação e em particular à educação artística, outros olhares teóricos, práticos e artísticos que não sejam apenas a repetição do mesmo no mesmo e/ou a mobilização, muitas vezes acrítica, de modelos oriundos de outros países.

Assim, neste tempo de incompreensões várias, importa reolhar para a escola e o currículo (Pacheco, 2014), reolhar para as aprendizagens musicais (Barret & Webster, 2014, Swanwick,2002) numa certa atitude de resistência às lógicas predominantes de conceptualizar a educação e a escola pública promovendo outros

enquadramentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, cultural e artístico que contribuam para a escolha dos caminhos, sempre contingentes e imprevisíveis, que se adequem aos diferentes contextos, expectativas e desenvolvimentos das crianças, dos jovens e dos adultos, das escolas e dos contextos comunitários.

E neste reolhar, a pertinência da relação “aprendizagens musicais e democracia” assenta, por um lado, no pensar a democracia como sendo mais do que uma forma de governo, mas como uma forma de vida, de experiência conjunta e mutuamente comunicada e, por outro, pensar que a finalidade da educação, em qualquer plano em que ela se exerça “se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver daqui a pouco, estou vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me, e, em outro, obtendo o resultado dessa educação” (Dewey, 1971:93). Por outro lado, ainda, a “democracia como forma de vida” depende de dois aspectos essenciais: a existência de narrativas e ideias partilhadas (Putman,2000) e a reciprocidade cooperativa e colaborativa entre os diferentes tipos de comunidades de práticas artísticas em que o ideal democrático se alicerça no processo de se pensar reflexivamente sobre problemáticas comuns (Westbrook & Teixeira, 2010).

Deste modo a “educação bancária”, como ato de narrar, transferir e transmitir conhecimentos e valores, em que os estudantes são agentes passivos, contrapõe-se a “educação problematizadora [...] de carácter autenticamente reflexivo [que] busca a *emersão* das consciências, de que resulta sua *inserção crítica* na realidade” (Freire, 1998: 68 e 70)

Neste contexto, este artigo, inscrevendo-se num projecto de investigação em curso relacionada com a educação artístico-musical e a democracia, apresenta-se como uma reflexão teórica, em que, mobilizando conceitos de diferentes geografias académicas e intelectuais, procuro responder à questão: “de que modos é que se pode pensar a aprendizagem musical como contributo para a construção de uma sociedade mais democrática, culta e cosmopolita consentânea com as complexidades, ambiguidades e incertezas da contemporaneidade?”.

Está dividido em três partes. Na primeira, “As aprendizagens musicais como campos compósitos entre diferentes mundos e saberes” defendo três ideias que sustentam a pertinência das aprendizagens musicais na construção da democracia e na convivialidade entre diferentes; na segunda, “Uma ecologia da acção artístico-

musical: pensar e agir na complexidade e ambiguidade”, onde através de cinco eixos (conhecimento, criatividade, cosmopolitismo, comunidade, colegialidade) defendo as principais dimensões de uma “ecologia de acção” artístico-pedagógica. Por último umas breves considerações finais.

As aprendizagens musicais como campos compósitos entre diferentes mundos e saberes

As práticas artístico-musicais na educação caracterizam-se por serem campos compósitos, complexos e reticulares situados no cruzamento entre os mundos da educação e da formação e os mundos das artes e da cultura. Esta dupla referencialidade, abrange modalidades, territórios e finalidades diferenciadas e fragmentadas, qualquer que seja o plano em que se exerça bem como os tipos de saberes que mobiliza. Por outro lado, a aprendizagem não se joga apenas nos espaços e nos tempos da escola, mas em territórios multipolares em que interagem uma diversidade de atores públicos, privados e do terceiro sector (locais, nacionais e internacionais) em redes diferenciadas de sentidos e onde se confrontam e complementam olhares, saberes e experiências.

A contemporaneidade formativa, artística e cultural é caracterizada por um conjunto alargado de factores que passam pela individualização, diferenciação e pluralismo; pela globalização de ideias e procedimentos; pela multiplicidade de práticas, muitas vezes afastadas das suas tradições históricas; pela multi-centralidade da vida cultural, artística e formativa; por uma formação policentrada que não se exerce apenas no contexto escolar e académico, pela mercadorização das artes e do seu ensino. Conjunto este em que as ideias acerca das artes têm consequências diversas nos modos de organizar os projetos artísticos, as formações e os comportamentos que lhes estão associados: das culturas de tradição oral às culturas de tradição escrita, das culturas urbanas e suburbanas às culturas mais eruditas.

Deste modo, as polifonias existentes nas aprendizagens musicais, nas culturas, práticas e consumos artísticos (Marti, 2000; Mosca, 2017; Peters, 2014; Parncutt & Dorfer, 2010; Queiroz, 2004; Riley, 2013; Schippers, 2010; Schippers & Campbell, 2012), compreendem problemáticas técnicas e estéticas (associadas a diferentes estilos, tipologias artísticas, instrumentos e saberes associados); geográficas (englobando várias regiões e partes do mundo); histórico-sociais, (englobando diferentes épocas, etnias, contextos); económico-políticas (englobando diferentes

modalidade de financiamento e de opções de políticas públicas) e educativo-artísticas (envolvendo modos de pensar e de fazer diferenciados). Cada uma destas polifonias tem os seus valores, hierarquias, códigos, convenções, usos, funções, modos de ver e de fazer (Santos, 2010).

Neste contexto, os modos como concetualizo as aprendizagens musicais remetem para um conjunto de características que apelam, não só à mobilização de diferentes tipos de criatividades, artisticidades, técnicas e emocionalidades como também, trabalham com dimensões aparentemente paradoxais, como por exemplo, ordem e desordem, cognitivo e emocional, conhecido e desconhecido. Características que aliam modos diferenciados de apropriação e compreensão de diferentes mundos, reais e imaginários, formas de criação e recriação de identidades, individuais e colectivas possibilidades de encantamento e/ou reencantamento com os espaços comunitários, sociais, culturais, artísticos e formativos. Como salienta, Ana Mae Barbosa (2016), “na arte, [as crianças, os jovens, os adultos] podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades”.

Assim três conjuntos de ideias afiguram-se pertinentes na relação das aprendizagens musicais com a democracia e a convivialidade entre diferentes. Ideias que se apresentam como pólos na procura de um outro olhar para estas questões, não na defesa da importância da música na educação (Reimer, 2005), apesar da subalternidade existente, mas, pelo contrário, na afirmação de que as artes em geral e a música em particular, são formas de conhecimento e de interpretação dos mundos reais e imaginários, são modalidades que, para além do entretenimento, contribuem para nos interpelar, para nos criar problemas e interrogações que estão para além das dimensões de base exclusivamente racionalista.

Uma primeira ideia traduz-se na afirmação de que as aprendizagens musicais são um território ambíguo e paradoxal que não forma artistas, mas pessoas.

Com efeito, ao conceptualizar as aprendizagens musicais como um território ambíguo e paradoxal que não forma artistas, parto da constatação de que as ambiguidades se situam num plano político mais macro das políticas públicas e também no âmbito das próprias características deste tipo de educação e formação. No primeiro caso, como afirma Beaulieu (1993), “numa sociedade que se vangloria da importância que dá às artes e à cultura, a educação artística ocupa uma posição ambígua. Os políticos de todos os quadrantes exibem-na como bandeira sem nunca acordarem os meios necessários ao seu desenvolvimento. O sistema educativo,

incluindo-a sempre no programa obrigatório, redu-la com frequência a uma posição de subalternidade” (p. 16).

No segundo caso, a ambiguidade resulta da tensão entre os campos em que se situa: a educação e as artes (Nóvoa, 1987). Tensão que resulta, por um lado, de uma tendência uniformizadora dos processos e tecnologias formativas no interior da escola e, por outro, dos processos disruptivos e muitas vezes caóticos, característicos dos mundos das artes e das criatividades. Esta tensão é um dos factores que contribuem para a existência de uma série de paradoxos diferenciados que potenciam estas ambiguidades.

Um dos paradoxos, manifesta-se no seio do sistema escolar, em que a escola tende a traduzir a experiência artística em termos de conteúdos, de saberes e técnicas orientados para uma finalidade: a formação. No entanto, se se pode ensinar as técnicas, a história, ou a análise das obras, a educação artística, em qualquer plano em que se exerça, forma pessoas não forma artistas (Waterman, 1976). E esta ideia é estruturante e questionadora do que ainda é dominante em termos formativos. Outro tipo de paradoxo reside no facto do “encontro com a arte” ser um território de aprendizagem policentrado e em rede que não é apenas assegurado pelas escolas e pelos professores, mas que, pelo contrário, envolve diferentes tipos artes, de artistas, de recursos, de estabelecimentos culturais (Green, 2012).

Por último, um paradoxo que releva do político tendo em consideração que a educação artística baseia a sua legitimidade sobre uma convicção democrática: “a arte é um bem de todos e, por consequência, deve ser acessível a todos. Contudo, as responsabilidades do Estado no âmbito destas políticas, dado que se exercem em duas esferas distintas, a educação e a cultura, não assentam sobre os mesmos modos de acção nem sobre os mesmos desafios” (Beaulieu, 1993, p. 17).

Por outro lado, nas relações complexas e ambíguas entre as exigências universais da educação e as experiências singulares da arte que resiste a ser enjaulada em disciplinas artísticas, barreiras administrativas e fronteiras territoriais, fazendo-se ouvir através de culturas e sociedades (Interarts, 1999), jogam-se no que Bamford (2006) refere como o “the wow factor”. Isto é, “o entusiasmo e os resultados inesperados, dificilmente definitivos, mas que exercem um impacto enorme nos professores e até mesmo nas comunidades onde acontece (p. 18). Assim, “qualificar a experiência artística é algo tão poderoso que nem sempre pode ser planeado em termos de resultados prescritivos de aprendizagem, nem medido em testes, como

tantas vezes esperamos em contextos educacionais mais formais. É essa a natureza do acto criativo – a divergência, o ‘maravilhamento inexplicável’ (Durrant, 2003: 82).

Nesta criação do “maravilhamento inexplicável” e a produção de subjectividades, as práticas artísticas na educação apresentam-se como uma componente fundamental nos processos de singularização de modo a resistir aos dispositivos que contribuem para a construção de subjectividades industrializadas, massificadas, acomodadas.

A segunda ideia, sintetizada na afirmação de que as aprendizagens musicais se situam na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos, parte de três constatações.

A primeira constatação é a de que este tipo de educação e de escolas se encontram entre o mundo das artes, da cultura e o mundo da educação, como referi anteriormente.

Com efeito, os mundos da arte são, no dizer de Howard Becker (1984) redes de intersecções, de dependências e interdependências, em que as actividades individuais e colectivas envolvem um conjunto alargado de sujeitos, acções e sentidos, expectativas, necessidades e constrangimentos, envolvem diferentes concepções de artista, do papel da arte na sociedade e na educação, dos públicos e dos consumos bem como dos diferentes contextos de referência, no plano nacional e internacional. Por outro lado, a aprendizagem só adquire sentido na triangulação entre a formação, a fruição e a produção de diferentes tipos de realizações artísticas que assentem em modos diferenciados de comunicabilidade com públicos diversos atendendo a que estes diferem em termos do interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular, numa mistura de códigos de esteticidade.

A segunda constatação relaciona-se com o trabalho formativo se situar entre subjectividades artísticas e educativas, sendo pela sua natureza rico em contradições e situações paradoxais. Por um lado, é a partir dos princípios da arte e da educação que se constroem um conjunto de regras que estão em constante desequilíbrio através da utilização que as práticas artísticas fazem do imaginário, das emoções e dos sentimentos. Por outro, as aprendizagens musicais exigem dos estudantes qualidades opostas. A par do domínio técnico, da utilização das regras, dos códigos, das convenções e dos procedimentos standardizados, o estudante deve ser capaz de construir a sua diferença e a sua originalidade (Small, 1998). Deve ser capaz de se integrar na sociedade do seu tempo, desenvolver determinadas competências,

também elas de características diferenciadas e muitas vezes opostas (Maestracci, 2006).

A terceira constatação relaciona-se com o facto do papel formativo se situar entre as convenções e os indivíduos.

As formas diferenciadas de expressão, criação e realização artístico-musical têm subjacente um conjunto de convenções de carácter múltiplo, numa dinâmica entre permanência e mudança, entre tradição e inovação, numa dialéctica entre o “território da formação” e o “território do indivíduo” (com o seu talento, a sua vocação, as suas estratégias e singularidades). O modo como se estabelecem as pontes se estabelecem entre estes “territórios”, seja por uma assimilação acrítica, por parceria ou por confronto, é outro dos aspectos determinantes de como o indivíduo se projecta no futuro e age no presente.

Por exemplo, ao aprender-se a tocar um instrumento, a compor ou a tocar em público, para além do aspecto meramente técnico e de uma racionalidade artística, o que está em causa é que o universo de Beethoven é diferente do universo de Chopin, o universo de Bach é diferente de Haendel, o universo da cultura Pop é diferente do universo da música Rock e assim sucessivamente, e que os públicos também se movimentam em diferentes universos. Nesta pluralidade de diferenças (com os seus códigos e convenções) a escola e o ensino desempenham um papel relevante nos modos como contribuem para a apropriação das diferenças e a construção das singularidades detectando e elucidando os pontos de divergência e os pontos de convergência (Blum, 1994, Vasconcelos, 2004), como tem demonstrando, por exemplo, o violoncelista Yo Yo Ma entre o universo das suites de Bach e a obra do italiano Piranezi do séc. XVIII.

E neste “estar entre”, a metáfora da fronteira ajuda a criar uma maior inteligibilidade entre o caracteriza as subjectividades em presença, as zonas de convergência e de divergência, a conquista de novos limites. Esta formação de fronteira inscreve-se numa dinâmica dialéctica que pode ser caracterizada por se situar:

Entre subjectividades educativas e artísticas diferenciadas. As crianças, os jovens e os adultos movem-se em espaços formais e informais, possuidores de memórias e sentidos consoante as comunidades de pertença e onde as práticas individuais se cruzam com os diferentes tipos de racionalidades, convenções, formas de sociabilidade e identitárias. Por outro lado, um dos aspectos essenciais da

formação artística é o contributo para a construção das singularidades e da autonomia que possibilitem a criação de novas racionalidades técnicas, códigos e convenções, de novas racionalidades estéticas e interpretativas.

Entre a formação, a experimentação, a fruição e a produção. No âmbito das artes performativas as aprendizagens musicais só adquirem sentidos num contexto de uma apresentação pública de diferentes tipos de realizações artísticas, que tenham subjacentes modos diferenciados de comunicabilidade e públicos diversos onde confluem múltiplas estratégias que influenciam decisivamente o jogo da oferta e da procura, uma vez que diferem em termos de interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular.

Entre a tradição e a inovação. A música como construção social e humana, como cultura e forma de conhecimento do mundo (Marti,2000) é enformada por diferentes contextos socializadores, por determinados procedimentos e técnicas de acordo com os universos de referência. Mudando estes universos socioculturais alteram-se as significações e culturas artísticas. As memórias e as convenções podem ser utilizadas também para superar o dilema entre o conhecido e o desconhecido, entre a reprodução de modelos existentes ou a criação de novos numa dialéctica entre herança e inovação, estabilidade e mudança, algumas das faces caracterizadoras das complexidades, das precariedades e das forças deste tipo de formação.

A terceira ideia expressa-se na afirmação da centralidade do trabalho educativo-artístico na criação do que não se conhece, do que não existe. Com efeito, se se pensar que educar é transformar, “isto significa a existência de uma relação dinâmica que é portadora de uma tensão fundamental situada entre aquilo que já se conhece e o caminho para algo que ainda se sabe muito bem o que será. Que ainda não está devidamente apropriado. E se isto pode criar algum desconforto inicial, e provoca, as artes e a educação artística, e em particular as artes performativas, podem ser um instrumento importante no desenvolvimento desta tensão criativa, entre o que é e o que ainda não. Particularmente na criação de novos imaginários individuais e coletivos (Vasconcelos, 2013).

Ora do meu ponto de vista uma das principais funções da educação artístico-musical é o de ativar os recursos do imaginário e da criatividade e em particular estimular modos de resistência em relação ao fechamento e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo desafio, pelo risco do desconhecido. De fato, a “criação do que não

se conhece, do que ainda não existe”. Envolve também a inteligência emocional e em que cada um tem necessidade de sentir o desafio, o desejo de (re) conciliar o desconhecido com o sistema de códigos e convenções existentes no âmbito dos seus quadros referenciais. Contudo, “quando falamos de imaginação estamos também no campo da contestação [...] das fixações de um aqui e de um ali, de um interior e de um exterior” numa geometria plural e “espantosa (que espanta, que surpreende)” (Tavares,2013:32-33) aberta ao acaso e ao desconhecido através de “racionalidade distendida” (Jiménez,2005:162) assente em múltiplas opções.

Deste modo, as aprendizagens musicais também como processo de “educação para a criatividade” desenrolam-se num quadro complexo, passando por um conjunto alargado e interdependente de situações e de “encontros estratégicos” que compreendem uma colisão criativa do individual, ideias e ações (Burnard, 2012; 2013). Encontro estratégico e interativo que apresenta três tipos de implicações: o estudante como sujeito; a experimentação e o trabalho colaborativo e a perspectiva poliédrica do processo criativo.

A primeira implicação pressupõe pensar o estudante, a criança, o jovem e o adulto, como um sujeito que constrói o seu próprio discurso e a sua condição autoral enfrentando diferentes tipos de conflitualidades que possibilitem o desenvolvimento do pensamento pessoal e artístico em convergência e/ou em divergência como modelos estéticos e técnicos existentes.

A segunda implicação, remete para a necessidade de atender que as comunidades de práticas artísticas se apresentam plurais e diversificadas, campos abertos de possibilidades na criação de pontes entre diferentes mundos, encorajando-se a “experimentação das ideias através da improvisação, do trabalho colaborativo e discussão” abrindo-se a territórios de “abordagens colaborativas que conectam pessoas, disciplinas e géneros” projectando-se caminhos que possibilitem “novos pontos de comparação e de partida” em ambientes de aprendizagem “que interligam tradição e inovação” (Gregory,2005:20-21).

A terceira implicação, remete para que se atenda à perspectiva poliédrica do processo criativo, muitas vezes com avanços, recuos e mudanças de direcção, e que, sinteticamente, envolve: (a) “o potenciar o imaginário”, revestindo-se de múltiplas formas e modelagens artísticas e extra-artísticas, significa “o motor do início de algo, o momento de aparente imobilidade onde, interiormente, [...] se constroem ideias: umas combatendo outras” (Tavares,2013:384); (b) a “exploração e experimentação”

em que de modos diferenciados se vão procurando e adequando as ideias, processos, objectos, técnicas. (c) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado”, criando “novas coisas”, novas ideias ou ideias reconfiguradas no mundo, multiplicando “as possibilidades de verdade, as analogias, as explicações, as ligações” (Idem:385); (d) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado” que se confronta com os outros numa relação complexa entre diferentes modos e condições de percepção.

Uma ecologia da acção artístico-musical: pensar e agir na complexidade e ambiguidade

A perspectiva como procuro olhar para as práticas artísticas na educação inscreve-se no que Wilson (2002) designa por “estrutura rizomática”, por oposição a uma “estrutura em árvore”. Como refere este autor o pensamento dominante de diferentes actores inscreve-se numa perspectiva de segmentação da realidade em que se classificam, planificam e programam as escolas e as instituições formativas, artísticas e culturais no sentido de atingir determinados objectivos mensuráveis e que, conceptualizar as artes e a cultura, assim como a formação artística, como “estruturas em árvore” quando elas são rizomáticas e anti-estruturais, caracterizam a uma visão redutora dos fenómenos complexos (p. 211).

Assim, torna-se pertinente, por um lado, pensar e reolhar para a necessidade de encontrarem modalidades que procurem atenuar, senão mesmo neutralizar, a perda do sentido de unidade, ou pelo menos de convergência, das diversas formas de conhecimento e actividade humanas, contribuindo para alterar o empobrecimento cultural daí decorrente. Por outro, rearticular interactivamente as práticas artístico-musicais na educação requer não só transpor a inadequação entre os saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas e áreas (Morin, 2002).

Deste modo a “ecologia da acção” que defendo tem subjacente uma dupla ecologia: “a ecologia dos saberes artístico-musicais” e a “ecologia das subjectividades” (Vasconcelos 2016). No primeiro caso a “ecologia dos saberes artístico-musicais” assenta na (1) interdependência dos saberes (os saberes musicais não vivem isolados de outros saberes e práticas e que contêm dimensões políticas, sociais, culturais e investigativas); (2) na credibilização das diferenças (à hierarquia canónica contrapõe-se a assunção das diferenças constituídas por reconhecimentos mútuos); (3) na valorização do processo (assente na compreensão do ensino da música como uma mediação colectiva e interactiva baseada numa cultura de

colaboração, de partilha, de participação de forma a revalorizar o trabalho sobre os diferentes saberes em presença numa determinada “comunidade de práticas artísticas e musicais” e (4) na compreensibilidade dos contextos (incentivando-se o encontro de ligações entre as invenções artístico-musicais, as manipulações dos códigos e convenções e as soluções que os diferentes tipos de criadores e intérpretes foram encontrando ao longo do processo histórico, de modo a contribuir para a compreensão das diferentes técnicas e estéticas, os seus usos e funções, interligando a totalidade com os particularismos, a diversidade de procedimentos e a sua convergência e complementaridade com outras áreas do saber).

No segundo, a “ecologia das subjetividades” assenta (1) na individualidade (as práticas artísticas na educação apresentam-se como uma componente fundamental nos processos de singularização de modo a resistir aos dispositivos que contribuem para a construção de subjectividades industrializadas, massificadas, acomodadas, Guattari, 2001); (2) na incompletude (como posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento. Abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social, cultural, artístico e histórico em que nos encontramos, Freire, 2011); (3) na artisticidade que está relacionado “com tudo o que faz bem feito. Objectos bem-feitos, processos e ideias, sejam de natureza prática ou teórica, necessitam de julgamentos estéticos, dependem competências técnicas, prestam atenção à proporção e dependem da imaginação”, Eisner, 2003: 373) e (4) na valorização do desconhecido (Vasconcelos, 2013).

Assim, afigura-se relevante a procura de um quadro teórico que procure “descolonizar o pensamento e a acção” que procure “o gosto pela aventura do espírito” e a “liberdade de mover-nos de ariscar-nos” que contribua para a “desburocratização da mente”, como refere Paulo Freire numa “relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas [numa] rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos.” (Tristão, 2014). Quadro que organizo em torno de cinco Cês: conhecimento, criatividade, cosmopolitismo, comunidade e colegialidade.

Conhecimento: compreender, intervir e lidar com as complexidades

O conhecimento afigura-se como uma das dimensões centrais na vida das sociedades contemporâneas. Conhecimento que, como sabemos, difere de acumulação de informação, embora sem ela não o conhecimento não exista. Pode

admirar de múltiplos modos (mais formais e informais) e constituir-se em diferentes modalidades: do conhecimento científico ao conhecimento artístico, do conhecimento filosófico ao conhecimento experiencial.

Por outro lado, importa ter presente uma atitude de resistência à “mercadorização do conhecimento” presente nos contextos políticos neoliberais. Como refere Roberts (2017) “o conhecimento deste modelo é visto como algo que pode ser empacotado, possuído, distribuído e comercializado. O conhecimento é, assim, para todos os efeitos, não distinguível de informação. [...] No neoliberalismo, existem incentivos para tornar o processo de aquisição de conhecimento tão fácil e tão rápido quanto possível. Do ponto de vista de Paulo Freire, a tarefa de conhecer é exigente e difícil; leva tempo, esforço e dedicação. Tanto pode ser dolorosa, como alegre [...]. Os que querem conhecer são seres curiosos, pesquisadores, indagadores e persistentes. Contra a tendência de tentar “agradar aos clientes, uma abordagem Freiriana vê a educação como um processo que se destina a fazer-nos sentir desconfortáveis”. (p. 4)

Importa por isso, avançar para um trabalho de construção de saberes e de conhecimento hesitante não em linha reta mas numa espécie de linha exaltada, que entusiasma, que vai atrás de uma certa intensidade sentida; avanço que já não têm um trajecto definido mais um trajecto pressentido, trajecto que é constantemente posto em causa; quem avança hesita porque não quer saber o sítio para onde vai (Tavares, 2013)

E neste trabalho de construção de saberes “o professor, ou o compêndio, que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental” (Dewey, 1979: 254). A servidão mental é incompatível com a vida democrática.

Criatividade: potenciar os imaginários

A criatividade pode-se caracterizar por ser um processo complexo envolvendo o processamento de informações e saberes diferenciados, ideias, acções, sentidos e estruturas e modos de fazer presentes num determinado momento e espaço conceptual, social e cultural de que podem resultar múltiplas possibilidades de articulações significativas (Odena, 2012; Thomas & Chan, 2013).

Neste processo importa estar-se atento e potenciar “um quadro alargado de traços de personalidade” que incluem “independência de julgamento, auto-confiança, atração pela complexidade, orientação estética, tolerância para lidar com a ambiguidade, abertura para a experimentação e para lidar com o risco” (Baer & Kaufman, 2006:18). Consequentemente o desenvolvimento de um trabalho formativo, passa por um conjunto alargado e interdependente de situações e de “encontros estratégicos” e interactivos que implicam atender à perspectiva poliédrica do processo, em que a imaginação se apresenta como um dos factores estruturantes. Como refere Tavares (2016): “a imaginação, a capacidade de produzir imagens mentais de coisas que não estão imediatamente à frente dos olhos, é uma capacidade humana invulgar que, infelizmente, muitas vezes é desvalorizada, e quase atacada, no processo educativo. [...] A escola deveria dar a «ver, dar a conhecer, apenas aquilo que potencie a imaginação. [...] Imagens que alimentem a imaginação e que não a diminuam. Substituir definições por imaginações – este poderia ser um lema; contestável, claro, mas que permitiria, talvez, uma discussão e uma deslocação do espaço mental do ensino”.

Cosmopolitismo: imaginação dialógica

A actividade artística “não é una; ela não é a actividade de um artista. Ela é sempre plural. E por detrás dessa pluralidade se descobre a diversidade, as disciplinas, as notoriedades, as sensibilidades, os estatutos [...]”. Mesmo que “a actividade seja única – a unicidade de uma criação ou de um espectáculo – isso não a impede de existir como multiplicidade, de associar competências, de misturar os géneros, de desconstruir as suas próprias referências, de organizar os estilos, de transgredir o seu espaço” (Nicolas-Le Strat, 2002: 38-39).

Com efeito, os mundos das artes pelas suas características estão no cruzamento de mestiçagens, de trocas várias num quadro de convivencialidade de referentes múltiplos situados entre diferentes tempos, escalas, geografias culturais, artísticas, técnicas, estéticas e valores diferenciados, alargando as possibilidades “de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contacto com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções [...] e quebra preconceitos” (Barbosa, 2016).

Esta convivialidade implica uma “imaginação dialógica” (Beck, 2002) que corresponde “à coexistência de modos de vida rivais na experiência individual, o que torna inevitável a comparação, a reflexão, a crítica, a compreensão e a combinação de certezas contraditórias”. Enquanto “a perspectiva nacional é uma imaginação monológica, que exclui a alteridade e o outro”, a perspectiva cosmopolita é “uma imaginação alternativa, a imaginação de modos de vida e racionalidades alternativas que incluem a alteridade do ‘outro’ (p. 18).

E nesta imaginação dialógica “o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e mesmo crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. [...] Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua” (Freire, 2011, p. 162-163).

Comunidade: localismos cosmopolitas

A visão sintética do cosmopolitismo que apresentei é perspectivada, a partir do local, naquilo que designo por “localismos cosmopolitas” que contrarie a desterritorialização do trabalho e contribua para a afirmação das singularidades. E nestes “localismos cosmopolitas” as comunidades apresentam-se como um elemento determinante no desenvolvimento dos projectos colectivos e individuais.

Ettienne Weger (1998) descreve comunidade como grupo de pessoas que interagem, que aprendem em conjunto, que constroem relacionamentos e nestes processos desenvolvem um sentido de pertença e um compromisso mútuo. E isto tem subjacente, dois tipos de paradigmas confrontacionais as “comunidades-fortaleza” e as “comunidades-amiba”. Enquanto as primeiras são comunidades exclusivas que “baseiam a sua identificação interna numa clausura em relação ao exterior”, as “comunidades-amiba”, pelo contrário, a identidade é sempre múltipla, inacabada, sempre em processo de reconstrução e reinvenção: uma identificação em curso (Santos: 2000).

Neste contexto, emergem dois conceitos que considero fundamentais nesta reflexão. Por um lado, as comunidades cívicas e, por outro, as comunidades de práticas artísticas.

No primeiro caso, e tendo presente a importância do empoderamento das pessoas e dos colectivos Robert Putnam (1993) caracterizou comunidades cívicas como conjunto de “cidadãos atuantes e imbuídos de espírito público, por relações políticas igualitárias, por uma estrutura social firmada na confiança e na colaboração” (p. 31). Este autor salienta que os hábitos democráticos derivam de relações horizontais, espírito de reciprocidade e de cooperação em que o “capital social”, isto é a conexão entre indivíduos, redes sociais e as normas de reciprocidade e lealdade que nascem deles, contribuem para alimentar perspectivas menos individualistas de viver em conjunto” (Putnam, 2000, p. 18-19).

No segundo, importa também salientar a pertinência das “comunidades de práticas artísticas” e em particular “as comunidades de prática musical”. Wenger (2016), no caso particular da música, salienta que “a música é uma prática interessante. Ela está ancorada nas tradições culturais e ainda convida a interpretações, à inovação e em muitos géneros, à improvisação. É intensamente social. Ela une as pessoas, seja para a realizar ou apreciar. E é intensamente individual. As competências musicais requerem horas de prática exigente e a inspiração musical resulta de emoções muito pessoais. Mesmo em performances de grupos, cada músico dá o seu um contributo individual”. Por sua vez, como escreve Kenny (2016) “estas comunidades são criadas através de práticas, de regras, sentidos de pertença, papéis, identidades e aprendizagens que são simultaneamente “partilhadas” através do esforço musical colectivo e “situadas” no interior de determinado contexto sociocultural” (p. 1).

Colegialidade: da cultura de colaboração

As culturas artísticas e formativas tendo por base a colegialidade e uma cultura colaborativa (Lima, 2002) tem vindo a ter um destaque crescente nos universos criativos e educativos (Barret, 2006) não só por representarem estratégias promotoras do desenvolvimento individual e colectivo, como também no desenvolvimento das organizações e projectos artísticos. Nas diferentes comunidades de práticas aprende-se uns com os outros partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências distintas. Além disso os diferentes atores envolvidos que participam nas tomadas de decisão sentem-se mais confiantes e apoiados na experimentação de novas abordagens artísticas e formativas, para correrem riscos e para assumirem a necessidade de desenvolverem as suas subjectividades em que, numa perspectiva

pós burocráticos, em que “cada um assume a responsabilidade pelo sucesso do todo” (Heckscher, 1994, p. 24), na partilha de metas e não na base de um poder estabelecido de uma forma hierárquica.

Deste modo, perspectivando a colegialidade na educação e na escola pública como expressão de um “processo complexo, dinâmico e plural que, à partida, não exclui definitivamente nenhuma categoria de actores” (Lima, 2001, p. 111), significa que “precisamos de utilizar a colegialidade não para nivelar as pessoas por baixo, mas para unir a força e a criatividade (Fullan e Hargreaves (2001, p. 29). Para estes autores é importante ter-se presente o equilíbrio necessário na implementação de medidas colegiais, nos modos como se aprende e se ensina, na procura da mudança de culturas de ensino, salientando que “as culturas colaborativas fortes não são possíveis sem um desenvolvimento individual igualmente forte” (p. 109).

Com efeito, “o desenvolvimento da capacidade de se comunicar e resolver os problemas sociais, com a participação ativa e livre na vida democrática, é uma das tarefas da educação. A vida democrática necessita de uma educação que capacite as pessoas a solucionar problemas com uso do instrumento da inteligência construída historicamente e da cooperação, e não na memorização de conteúdos ou verdades fixas. Daí a inseparabilidade entre democracia da educação e ambas dependentes do pensar reflexivo a partir da experiência problemática” (Muraro, 2013, p. 824).

Considerações finais

As reflexões que apresentei, têm subjacente um conceito de educação e aprendizagem musical, bem como de escolas, simultaneamente existente e imaginado. Educação e escolas enquanto espaços de construção de liberdade e de convivencialidade não hegemónica entre diferentes mundos, saberes, conhecimentos, práticas. Liberdade e convivencialidade não isenta de conflitos, mas também de convergências.

Com efeito, os referentes que hoje temos em relação a este tipo de educação, de ensino e de aprendizagem artística são histórica e culturalmente construídas, assentes numa determinada representação do que é a arte, os artistas e a formação confrontada entre os paradigmas de tradição-clássico romântica, paradigmas funcionalistas e novos paradigmas (Vasconcelos, 2002). As políticas neoliberais e os cânones tradicionais não valorizam as escolas nem as aprendizagens musicais como “territórios simbólicos” e ambíguos, como “espaços de inutilidade”, como “laboratórios

de saber e de cultura” que potenciam a imaginação e os encontros com os outros, com os saberes e os conhecimentos, num “confronto dialógico” assente “na experiencição de novas jornadas e itinerários, vivendo através de fronteiras e zonas de contacto” (Nóvoa, 2002), em redes interpessoais e inter-autorais que mobilizam conceitos de diferentes geografias, onde a convivencialidade das múltiplas vozes e sentidos, reflectindo os universos pessoais artísticos diferenciados, contribuam para um novo discurso e acção educativo-artística democrática, não hegemónica e emancipatória (Darder, 2017).

E nesta cidadania e escola mais culta, participativa e atenta à diversidade o trabalhar a imaginação apresenta-se como uma das dimensões relevantes. E neste trabalhar a imaginação e as criatividades podem identificar-se cinco tipos de implicações no desenvolvimento da educação para democracia, a criatividade e autonomia: (a) a mobilização e a manipulação de um pensamento pós-burocrático bem como a desburocratização da mente, atendendo a que a existência de um plano, conjunto de objectivos e ideias vão sendo adequadas de acordo com o confronto entre o que advém da imaginação e o “fazer imaginado”, aberto a diferentes tipos de “acidentes” que retroalimentam o trabalho situado entre a intuição, o imaginário e a racionalidade; (b) a importância dos conhecimentos diferenciados (técnicos, estéticos e outros) que contribuam para que, num quadro de incompletudes várias, as tomadas de decisão e escolhas no acto criativo e interpretativo, mesmo que ‘intuitivas’, possam ser mais lúcidas; (c) a centralidade do estudante em todo o processo de ensino aprendizagem como agente proactivo da sua formação e em que o professor-artista desempenha um papel relevante como orientador e instigador de perplexidades e reflexividades; (d) o fomentar dos contextos multisituados, multimodais e multireferenciais na activação e desenvolvimento das práticas de criação numa tensão entre tradição e inovação; (e) a criação de redes alargadas de interdependências, em termos individuais e em termos da organização escolar, através das quais se possam identificar, compreender, conhecer interpretar os diferentes saberes e mundos em presença.

Neste contexto, a curiosidade, a inquietação, a implicação, o encontrar sentidos e a inventividade são algumas dimensões relevantes quando se discute a educação artístico-musical quer nos primeiros anos de escolaridade, quer em qualquer outro nível de ensino. Contudo, o estimular a democracia, a curiosidade, a inquietação e a criatividade implica construir um espaço de formação e de aprendizagem poliédrico e

ecológico aberto para a descoberta (Bruner, 1999), a escolha, a tomada de decisões e a exploração pessoal, de modo a potencializar a construção dos imaginários e os modos como esses imaginários contribuem não só para apropriação de códigos e convenções, de estéticas e de éticas, como também, e principalmente, para o conhecimento de si e dos outros, para o conhecimento dos mundos, potenciando um desenvolvimento das crianças, jovens e adultos atuante, interrogativo, equilibrado, integrado e cosmopolita.

Referências bibliográficas

- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2006), 'Creativity research in English speaking countries', in J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (eds), *The International Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press, 10-38.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Barbosa, A. M. (2016). *A importância do ensino das artes na escola, entrevista, 16 de maio 2016*. Disponível em <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>.
- Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Barrett, M. (2006). Creative collaboration: An 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 34 (2), pp. 195-218.
- Beaulieu, D. (1993). "Des disciplines indisciplinées" in Denyse Beaulieu (dir.), *L'Enfant vers l'art. Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*. Paris: Éditions Autrement, pp. 37-83.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society* 2002 (SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 19(1-2): 17-44.
- Becker, H., S. (1984). *Art Worlds*. California: University of California Press.
- Blum S. (1994). "Conclusion: "Music in a Age of Cultural Confrontation" in Margaret J. Kartomi and Stephen Blum, *Music-Cultures in Contact. Convergences and Collisions*. Basel: Gordon and Breach Science Publishers S.A., pp. 250-277.
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.
- Burnard, P. (2012). 'Rethinking 'musical Creativity' and de notion of multiple creativities in music' in O. Odena (ed), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate Publishing Limited, pp. 5- 27.
- Burnard, P. (2013). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: University Press.
- Darder, A. (2017). Resistència emancipadora i radicalització: indispensable en la formació de ciutadans democràtics. *Rizoma freireano* (22), 2017, pp. 1-9.
- Dewey, J. (1971). Democracia e educação. Introdução à Filosofia da Educação. 3ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1979b). *Como Pensamos como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição*. 4.^a ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durrant C. (2003). Cultural exchanges: contrasts and perceptions of young musicians. *British Journal of Music Education*, 20 (1), p. 82.
- Eisner E. W. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, pp. 373-384.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* Porto: Porto Editora.
- Green, L. (2012). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.
- Gregory, S. (2005). 'Creativity and Conservatoires: the agenda and issues' in G. Odam and N. Bannan (orgs.), *The Reflective Conservatoire: studies in Music Education*. London: Guildhall School of Music & Drama / Aldershot: Ashgate, pp. 19-24.
- Guattari, F. (2001). *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus Editoras.
- Heckscher, C. (1994). Defining the Post-Bureaucratic Type in Charles Heckscher e Anne Donnelo (orgs.), *The Pos-Bureaucratic Organization: new perspectives on Organizational Change*. California: SAGE Publications, pp. 16-42.
- Interarts (1999). *Sueños e Identidades. Una aportación al Debate sobre Cultura Y Desarrollo en Europa*. Barcelona: Interarts/Península.
- Jiménez, J. (2005). *A Vida como acaso*. Lisboa: Veja.
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. London: Routledge
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo: Cortez.
- Maestracci, V. (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale d'éducation - S É V R E S*, n.º 42, pp. 21-29.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.
- Morin, E. (2002). *Repensar a reforma, reformar o pensamento: a cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mosca, M. de O. (2017). Entre sons, cores e movimentos: a Música em um contexto de diversidade educacional. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidade*, 11 (2017), março, 15-23.

Muraro, D. N. (2013). Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

Nicolas-Le Strat, P. (1998). *Une sociologie du travail artistique. Artistes et créativité diffuse*. Paris: L'Harmattan.

Nóvoa, A. (1987). Para uma Educação da Arte pela Arte. *Associação Portuguesa de Educação Musical. Boletim 54*, Julho Setembro 1987, pp. 22-24.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Odena, O. (ed.) (2012) *Musical Creativity: Insights from Music Education Research: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate Publishing Limited.

Pacheco, J.A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Parncutt, R., & Dorfer, A. (2010). *The role of music in the integration of cultural minorities*. In I. Deliege & J. Davidson (Eds.), *Music and the mind* (Essays in Honour of John Sloboda) (pp. 379-411). Oxford: Oxford University Press

Peters, V. (2014). Framing Approaches to World Music Pedagogy in a Local Music Culture in BARRET, J. & WEBSTER, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Putnam (2000), R. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Queiroz, L.R.S. (2004). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 10 (2004), 99-107.

Reimer, B. (2005). The danger of music education advocacy. *International Journal of Music Education*, Vol 23(2), pp. 139-142.

Riley, P. (2013). *Teaching, Learning, and Living with iPads*. Music Educators Journal - September 2013. National Association for Music Education: <http://mej.sagepub.com>.

Roberts, P. (2017) Neoliberalismo Impuro: Uma crítica Freiriana das Tendências Dominantes na Educação Superior. *Rizoma freireano*. 22 (2017), 1-14.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, H. (2010). Revisita ao conceito de artes médias: hibridização, intermediação, hierarquização In Maria de Lourdes Lima dos Santos & José Machado Pais (orgs.). *Novos Trilhos Culturais. Práticas e Políticas*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 85-101.

Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Schippers, H., Campbell, P. S. (2012). Cultural Diversity: Beyond 'Songs from Every Land'. In G. E. McPherson e G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. (pp. 87-104). Oxford: Oxford University Press.

Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. Pp. 1-42. Taylor & Francis e-Library.

Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação. Teoria. Fragmentos e Imagens*. Lisboa: Editorial Caminho.

Tavares, G. M. (2016). *Sobre a utopia, alguns apontamentos*. Disponível em <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/sobre-a-utopia-alguns-apontamentos-1719338>.

Thomas, K. & Chan, J. (2013) (eds.), *Handbook of Research Creativity*, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Tristão, M. (2014). A Educação Ambiental e o pós-colonialismo, *Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes*, R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014, p. 473-489.

Vasconcelos, A. Â (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, A. Â (2016). As práticas artísticas na educação e a convivialidade entre diferentes: desafios para uma ecologia aprendente. *Comunicação apresentada no V Congresso Internacional SESC de Arte-Educação*, Recife, Julho. Documento Policopiado.

Vasconcelos, A. Â. (2004). "La Educación Musical en la era de las convergencias e colisiones culturales: de los cánones a la ecología" in Andrea Giráldez (ed.), *Selección de Comunicaciones*. Isme 2004. *Mundos Sonoros por Descubrir*. Espanha: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español pp. 25-32.

Vasconcelos, A. Â. (2013). *Entrevista*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com/34-entrevista/1329-antonio-angelo-vasconcelos>.

Waterman, F. (1976). Old Pathways Rediscovered in Piano Methods and Repertory. *ISME Challenges in Music Education*. Australia: The University of Western Australia, pp. 223-235

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Wenger, E. (2016). Foreword in A. Kenny, *Communities of Musical Practice*. London: Routledge.

Westbrook, R. B. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

Wilson, B. (2002). Arts and Cultural Educational Policy in Europe: conflicts between Official Structures and Anti-structural Forces. In Cultuurnetwerk Nederland. *A Must or a-Muse - Conference Results Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 206-213.