



# Algumas Reflexões sobre a Política Pública “Escola a Tempo Inteiro” e o Ensino Musical nas Atividades de Enriquecimento Curricular

Some Thoughts about “Full Time School” Public Policy and  
Musical Teaching in Activities of Curricular Enrichment

*Vera Inácio Cordeniz*

Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa  
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical – Faculdade de  
Ciências Sociais e Humanas – Universidade NOVA de Lisboa  
veracordeniz@campus.ul.pt

## RESUMO

Este texto pretende refletir sobre os objetivos da política de ação pública da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) e analisar a igualdade de oportunidades aí preconizada, permitindo pensar o ensino da música (1.º ciclo Ensino Básico), nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), numa perspetiva de “educação global”. Apoiados por documentação legislativa e especializada, em articulação com conhecimento empírico, procuramos descortinar a educação artístico-musical perante a multiplicidade de contextos onde se desenvolvem os projetos das AEC na Escola Pública. A natureza dialógica desta política encaminha-nos para a necessidade da sua desconstrução, pela concetualização de questões relacionadas com o currículo, como ferramenta reguladora de modelos de aprendizagem, privilegiando experiências, pelos diferentes atores sociais envolvidos. Apesar das divergências que existem na relação com o ensino musical nas AEC queremos direcionar-nos para uma *massificação*, partindo da política de ETI.

Palavras-chave: Escola a Tempo Inteiro; Educação Artístico-Musical; Atividades de Enriquecimento Curricular; Massificação

## ABSTRACT

This text intends to reflect in the objectives of the public action policy of the “Full Time School” (ETI) and analyze the equality of opportunities by thinking the teaching of music in Primary Education, in Activities of Curricular Enrichment (AEC), in a perspective of global education. We seek to unveil artistic-musical education in the variety of contexts where the projects of the AEC are developed based on a set of legislative and specialized documentation articulating with empirical knowledge. The dialogical aim of this policy intends on its deconstruction, through the conceptualization of issues related to the curriculum, as a tool which regulate learning models. The experiences and the different social actors involved will be valued. Despite the differences that exist in the relationship with music education in the AEC, we want to move towards a notion of *massification*, based on the ETI policy.

Keywords: Full-Time School; Artistic-Musical Education; Activities of Curricular Enrichment; Massification

O texto que aqui apresentamos insere-se na primeira fase da nossa investigação no âmbito do Doutoramento em Educação Artística do Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Pretendemos desenvolver estudos sobre o ensino de Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), com enfoque nas orientações da política da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI), o que nos poderá levar a compreender as práticas utilizadas. Não obstante, a sistematização das práticas pedagógicas intenta valorizar aquilo que se faz nas AEC, apesar de todas as condicionantes conhecidas, como é o caso da precariedade na contratação dos professores e a própria precarização da Escola Pública.

Procuraremos descortinar aquilo que é a política da ETI, refletindo sobre os seus objetivos e analisando a igualdade de oportunidades aí preconizada, permitindo-nos pensar o ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico, nas AEC, numa perspetiva de massificação. De referir que a reflexão aqui apresentada vai ao encontro dos fundamentos políticos das AEC (e as suas contradições), numa fase anterior à análise das práticas e apropriações que são realizadas numa perspetiva de massificação.

Uma política pública implica a ação de diferentes agentes, tendo em conta as atividades governamentais e os seus processos. É construída mediante as ações do Estado, podendo não estar definida a priori, sendo “o resultado (...) de um processo de negociação relativamente assimétrico entre indivíduos, grupos e forças políticas, económicas, sociais e culturais muitas vezes antagónicas e conflituais” (Vasconcelos, 2011: 6). No caso das políticas públicas de educação, a sua cons-

trução é um ato político e apresenta “o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma e se projeta no futuro. [Exprime] também as relações de força numa sociedade [que] não [dispõe] de uma igual capacidade para formular as procuras de educação e de formação” (Charlot & Beillerot cit. Vasconcelos, 2011: 7). A construção de uma política pública assenta num programa governamental e vai ao encontro da sua ação, com a interferência de diferentes atores, sociais e políticos, para promover as necessidades da sociedade.

Observando o caso das AEC encontramos alguns paralelos com aquilo que acabámos de referir, nomeadamente a existência de um conteúdo e orientações programáticas, permitindo que a política da Escola a Tempo Inteiro encontre solução para um problema social, funcionando no sentido da competência social. ETI, política de ação pública, quer-se como influenciadora na sociedade, sobretudo na Escola Pública, pela intervenção do Estado.

A generalização, em Portugal, da política de ETI, deu-se no ano letivo 2006/2007, com o Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, na sequência das medidas do XVII Governo Constitucional (2005-2009), cujo programa previa a qualificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos passariam assim a ter acesso a um “conjunto diferenciado de aprendizagens enriquecedoras do currículo e à articulação entre o funcionamento da Escola e as necessidades das famílias, uma vez que torna[va] o horário dos estabelecimentos de ensino compatível com o horário de trabalho dos pais” (Ribeiro, 2012: 12). É oferecida aos alunos a possibilidade de frequência gratuita das atividades de

enriquecimento curricular, em horário pós-período curricular, com disciplinas pouco valorizadas no modelo regular, podendo, no caso da música, ser das poucas possibilidades que os alunos têm de experimentar o contato com esta arte.

Consideramos relevante referir o caso da Região Autónoma da Madeira (RAM) que foi precursora na implementação da política de Escola a Tempo Inteiro, em 1995, precisamente 10 anos antes da sua concretização em Portugal Continental (2005)<sup>1</sup>. O atual modelo existente da RAM, das chamadas “modalidades artísticas”, depois de ter passado por diversas reestruturações, revela que existe um cuidado com a validade do projeto, havendo uma supervisão definida e sendo um claro exemplo do bom funcionamento desta política de ETI. É certo que não podemos comparar a realidade insular com a continental, mas “estamos perante um modelo inovador e único no panorama do ensino artístico em Portugal (...)” (Esteireiro, Gonçalves & Santos, 2017: 51).

Independentemente dos problemas que lhes estão adjacentes, a ETI orienta-se como uma política dualista que tem um elo em comum : os alunos passarem mais tempo na escola. Por um lado, temos os que defendem a ETI como forma de suprimir algumas lacunas no currículo, “extensão da educação formal”, e por outro lado há a “outra escola”, com atividades que não as da “escola normal”, que se esperam mais lúdicas e também a ocupação dos tempos livres (Barroso cit. Pires, 2014: 8). Sendo uma política educativa,

<sup>1</sup> Este projeto foi pioneiro em Portugal, atendendo que só em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro –, é assumido oficialmente, e pela primeira vez de modo claro e evidente, que a arte é um contributo importante na formação integral do ser humano e, como tal, deve fazer parte integrante do sistema educativo (Esteireiro, Gonçalves & Santos, 2017: 39).

a ETI surge a partir do pressuposto de um problema político – 1.º Ciclo do Ensino Básico – e é apontada como a sua solução. O Estado pretende acompanhar a evolução da representação da Escola Pública (prestação de serviços públicos ao nível da educação) refletindo o seu papel, como o regulador de um serviço público. A ETI não é uma solução técnica, mas política, pois representa um serviço público de educação (Pires, 2014: 14).

Associada à ETI, está a ideia de ampliação do tempo escolar, com redução dos “tempos livres” dos alunos, oferta de atividades de enriquecimento curricular e uma:

igualdade de oportunidades no acesso a atividades paraescolares (desportivas, culturais, etc.). A concretização destes objetivos permit[e] o reforço do serviço público de educação, com a conseqüente integração social das crianças, através do aumento do tempo de exposição ao meio escolar e aos seus processos de socialização (Barroso cit. Pires, 2014: 9).

A Escola a Tempo Inteiro e a generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular, em Portugal Continental, impulsionou uma nova dimensão na administração pública e o poder central passou a atribuir novas competências ao poder local – Autarquias.

As AEC implicam assim uma nova empregabilidade e as Autarquias são chamadas a entrar neste processo de contratação de técnicos/professores que possam dar resposta a esta necessidade emergente. De acordo com Pires (2014), a implementação da política de ETI vai para além da capacidade que o Estado tem em validar a oferta educativa da escola pública e, por essa razão, há a necessidade de se recorrer ao poder local, seja diretamente pelas Câmaras Municipais ou com

acordos celebrados entre as Câmaras e outras instituições (públicas e privadas). Esta municipalização desvaloriza a aplicação da política de ETI, tornando-a uma política menor, com princípios e meios desiguais.

Podemos dizer que as Atividades de Enriquecimento Curricular, pelo menos no concelho que, por razões profissionais, nos está mais próximo (Lisboa), funcionam por “subempreitada”, sendo que a articulação e supervisão do(s) órgão(s) gestor(es) máximo(s) (Câmara Municipal e Governo Central) poderá ficar aquém do expectável. Entidades promotoras e depois entidades executoras que efetivamente trabalham com os alunos e contratam professores, tornam este sistema alvo de constante (re)delegação, quase não deixando margem real às Autarquias em assumirem um papel verdadeiramente ativo no enriquecimento curricular.

No caso da política de ETI, uma avaliação conveniente terá que ir ao encontro das alterações, exigências da sociedade atual e da verdadeira aplicação do enriquecimento curricular no ensino público, não descurando o papel do Poder Local.

A Direção-Geral da Educação tem vindo a apresentar, desde a implementação da política de ETI, relatórios de acompanhamento das AEC, por área disciplinar, onde nos aparece ideia de Escola Inclusiva, como “projecto integrado e integrador, aberto a todos/as que formam a comunidade educativa e local” (Abrantes, 2009: 9). É esta “Escola Inclusiva” que a política de ETI preconiza, embora nos pareça que o percurso não tem sido linear e a sua criação perpetue aspetos algo utópicos, nomeadamente a igualdade de oportunidades de acesso, por exemplo, à componente ar-

tística, como é o caso da Música, com diminutos recursos, humanos e físicos.

Nos últimos anos (2016, 2017) foram lançadas duas circulares, pela Direção-Geral da Educação com foco nas AEC; a primeira com recomendações no âmbito do desenvolvimento e aplicação destas atividades e a segunda apelando à sua essência lúdica. Estas comunicações permitem constatar que existe consciência das dificuldades deste percurso da integração e da “Escola Inclusiva”; o fato dos alunos terem uma carga de presença na escola de mais de 35 horas semanais e a não distinção, em termos de desenvolvimento de atividades, entre o período curricular e o das AEC. O caráter lúdico das AEC, no sentido de explorar a criatividade dos alunos é apontado como essencial, nestas comunicações, havendo a indicação para se privilegiarem metodologias de projeto, não podendo a Escola esquecer que brincar é um Direito Universal na Convenção dos Direitos da Criança.

De certo modo, consideramos que o ensino da música nas AEC poderá associar-se a uma massificação/democratização, abrangendo camadas sociais que até então não teriam acesso facilitado a uma experiência musical. Partindo agora para o âmbito curricular, numa perspetiva do Ensino e Educação Musical e a sua aplicação num contexto de enriquecimento curricular, que se quer lúdico, de referir que será necessário pensarmos numa reconceptualização do currículo musical, o que implica que os professores e os investigadores reflitam sobre o conhecimento musical e o “fazer” um músico.

Uma das primeiras questões tem a ver com o fato de conceções mais tradicionalistas privilegia-

rem as habilidades/capacidades performativas, dentro da tradição da música ocidental. No cerne da questão deverá estar a ideia de que estas conceções limitam aquilo que é ensinado e aprendido.

Queremos agora apresentar alguns caminhos desta reconcetualização, tomando como base as ideias de Barret (2007: 149), que nos permitiram fazer ligações com a nossa própria experiência e com os pilares da política de ETI:

### **1. Compreensão de comportamentos musicais**

– A performance musical era vista como o ponto central do currículo, mas desde o pós-modernismo que se procura incorporar outros âmbitos do comportamento musical.

**2. Alargamento do currículo a diferentes estilos musicais** – A hibridização de estilos musicais advém da globalização a que estamos sujeitos e que se estende à música. No seguimento desta ideia, estaríamos a ir ao encontro daquilo que foi solicitado no documento de “Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular” do Diretor-Geral da Educação, de 2016:

a) valorização das expressões culturais locais, constituindo as AEC como resposta aos interesses e às necessidades dos alunos e das famílias, criando oportunidades de experiências novas, ricas e diversificadas que contribuam para a formação integral dos alunos;

b) contribuição para o enriquecimento do currículo, num registo predominantemente lúdico, não devendo estas atividades promover o agendamento de trabalhos de casa.

**3. Integração da música na própria experiência – ensino-aprendizagem** (professor-aluno) – Quer isto dizer que a política de ETI estaria interligada com as mudanças dos currículos musicais. Em

traços gerais, a aplicação e valorização dos interesses dos alunos promove “encontros de aprendizagem”, que envolvem a absorção de seguir e explorar uma resposta pessoal, da parte do aluno, sendo que o professor/mestre facilita este “encontro”. Com isto, queremos dizer que não significa que a prática tradicional seja abandonada, mas sim reconfigurada para suportar a experiência a que se será sujeito (Atkinson 2006).

### **4. Diferentes graus de conhecimento musical.**

Nesta sequência, o mesmo autor considera existirem movimentos de mudança no contexto curricular, que passaremos de seguida a destacar, articulando-as com as nossas conclusões a propósito da aplicação e concretização das AEC:

**1. Música como prática social** – A música é algo que é inerente ao ser humano. As crianças são naturalmente musicais – cantam, tocam, dançam e ouvem – estes “sons”, ritmos e melodias são muitas vezes reflexo das suas vivências e criam um “envelope sonoro” (Campbell, 2007).

Acreditamos que cabe ao “professor” de música saber explorar este material que faz parte da cultura infantil, adaptando-o e permitindo servir de ponte a novas experiências. Perspetivas da sociologia, antropologia, etnografia e estudos culturais consideram importante que os professores de música tenham em conta as inter-relações de contexto e conteúdo, no que respeita aos processos musicais: proporcionar experiências aos alunos, no âmbito da educação musical que reflitam o seu próprio contexto. Por conseguinte, há que situar a música perante as perspetivas socioculturais (Barret, 2007: 151) e esta noção toma proporções ainda maiores se pensarmos na sua aplicação nas AEC que se querem como ativi-

dades lúdicas, que valorizem as expressões locais.

É o grande problema de trazer para dentro da escola, aquilo que está lá fora; os meios envolventes não funcionam de forma interdependente com os organismos curriculares, sendo mundos separados, sem cruzamento nos currículos. Há que se fazer uma aproximação integrada, que preze por uma reconfiguração curricular, que poderá passar, por exemplo, pela expansão de repertórios.

**2. Música no contexto de escolas e políticas educacionais** – O currículo engloba vários componentes e agentes educativos. As influências governamentais permitem controlar, guiar e avaliar um percurso formativo e as políticas educacionais poderiam, por exemplo, potenciar estratégias para se utilizarem recursos culturais das comunidades: “Policies potentially shape the kinds of musical engagements students may have” (Barret, 2007: 155).

**3. Professores de música como agentes de mudança** – A atitude e orientação do professor de música pode permitir que exista uma ponte entre a tradição e a inovação, possibilitando vivenciar as experiências dos alunos. Um professor “apaixonado” abre o caminho a “encontros de aprendizagem “apaixonantes”.

Na nossa opinião o currículo musical das AEC deverá permitir uma interligação entre realidades e contextos que tenham em conta experiências das comunidades em que se está a trabalhar. A ideia de enriquecer o currículo está articulada com a implementação da política da Escola a Tempo Inteiro. Se observarmos a Portaria n.º 644-A-2015:

Consideram-se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Em suma, apesar de a sua frequência ser facultativa, há, com as AEC, uma intenção em, por um lado, colmatar falhas que existem no currículo geral e também proporcionar outras experiências aos alunos.

Em Junho de 2017 o Diretor-Geral da Educação, na carta enviada aos diferentes organismos que estão de algum modo relacionados com as AEC, demonstra alguma preocupação com a distensão do período curricular das crianças. No entanto, a política de ETI e as AEC funcionam como uma solução política, em auxílio às famílias (horários laborais).

Parece-nos tratar-se de um contrassenso, pois se o 1.º CEB é um problema político e há necessidade de contribuir para que os alunos passem mais tempo na escola, no sentido de auxiliar os encarregados de educação, esta comunicação do Diretor-Geral da Educação está a condenar a própria política implementada pelo Estado. Mesmo seguindo as orientações que estão nesse documento, os alunos não deixarão de passar todas aquelas horas na escola...

No contexto do enriquecimento curricular o ensino da Música está assente “numa vivência entre contrários” (Vasconcelos, 2011: 5), pois existem imensos conflitos, quer nas escolas e outras instituições, que se refletem na cultura e educação e que devem ser aproveitados para potenciar novas oportunidades.

Uma política pública que envolva a educação

deverá perpetuar a ideia de que as gerações vindouras estejam preparadas para o futuro, sem descuidar os aspetos de memória identitários. Neste sentido, a educação artística acarreta esta dualidade, pois tem como base questões estruturais de uma cultura, mas também a criatividade adjacente que permite explorar o futuro.

Na nossa opinião, os alicerces da política de ETI e a sua aplicação ao enriquecimento curricular, mais concretamente ao Ensino da Música, apontam no sentido de uma relação inter-relacional entre professor e aluno, para construção de uma experiência criativa, tendo em conta o “sistema social” (contexto social envolvente), “sistema cultural” (experiências anteriores) e o próprio “sistema de atividade” (Escola) (Burnard, 2011: 11).

## Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86. D.R. n.º 237, Série I de 1986-10-14

Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho

Portaria n.º 644-A-2015

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2009). *Actividades de Enriquecimento Curricular: Casos de Inovação e Boas Práticas*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_estudos\\_de\\_caso\\_2008\\_2009.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_estudos_de_caso_2008_2009.pdf).
- Atkinson, D. (2006). “School Art Education: Mourning the Past and Opening a Future” em *International Journal of Art & Design Education*, 25, 16-27.
- Barret, J. (2007). “Currents of change in the music curriculum” em Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 147-161). Berlim, Alemanha: Springer.
- Burnard, P. (2007). “Provocations in Creativity Research” em Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1175-1180). Berlim, Alemanha: Springer.
- Campbell, P. (2007). “Musical Meaning in Children’s Culture” em *Musical Meaning in Children’s Culture* (pp. 881-894). Berlim, Alemanha: Springer.
- Direção-Geral da Educação (2016). *Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/oficio\\_circular\\_aec\\_recomendacoes.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/oficio_circular_aec_recomendacoes.pdf).
- Direção-Geral da Educação (2017). *Atividade Enriquecimento Curricular*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_junho\\_2017.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf).
- Esteireiro, P., Gonçalves, C. & Santos, N. (2017). “Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal): Das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016)” em *Revista Da ABEM*, 24(37), 35-52. Disponível em: [abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/643](http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/643).
- Pires, C. (2014). *A Escola a Tempo Inteiro – contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Ribeiro, M. (2012). *O Ensino da Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular o desempenho escolar dos alunos ao nível musical: Um estudo na transição do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado), Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2168>.
- Vasconcelos, A. (2011). *Educação artístico-musical: cenas, actores e políticas*. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4788>.

