



# Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular

Music as a Social Practice: A Critical View on Musical Education Activity at Primary Schools on the Framework of Non-Formal Activities

*Maria José Araújo*

Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação /  
CIPEM-INET-md – Pólo do IPP  
mjose@ese.ipp.pt

*Ana Luísa Veloso*

Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação /  
CIPEM-INET-md – Pólo do IPP  
anaveloso@ese.ipp.pt

## RESUMO

A música é uma prática social comunicativa e expressiva por excelência, uma linguagem que pela sua natureza estética e emocional nos liga de forma única ao mundo e aos outros. Através da produção sonora realizada coletivamente – do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar –, as crianças dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais. A música está cada vez mais presente nos vários contextos que as crianças frequentam, nas suas brincadeiras, nas canções e jogos de recreio, nos filmes e séries favoritas. É uma prática de lazer no tempo livre, faz parte de muitas práticas pedagógicas de sala de aula em diferentes áreas disciplinares e, apesar de ser considerada oficialmente uma área curricular disciplinar, é constantemente “empurrada” para o pós-letivo. Neste texto fazemos uma reflexão sobre a música como prática social e sobre a sua importância enquanto atividade de educação artística no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Música; Educação; Educação Artística; Criança; Escola

## ABSTRACT

Music represents an excellent means of social and expressive communication that reaches beyond words and language to convey and tangibly sense what cannot be said by words. Through the joint production of sound, whether by singing, playing, composing, watching or listening, children engage in a dialogue, building meanings before sharing and transforming them and thereby enriching their own cultural practices and horizons. Music is increasingly present in the various contexts that children engage with, in their playing, their songs, playground games and their favourite films and television series. And this free-time leisure activity enters into the scope of many classroom educational practices for different subject areas and, despite constituting a specific curricular subject in its own right, music constantly gets “pushed” into after-school activities. In this article, we provide a critical reflection on the teaching of music in the national education system and the ways children gain access to musical practices within the classroom environment.

Keywords: Music, Education; Artistic Education; Children; School

## Introdução

Num momento em que as trocas culturais se multiplicam, em que a criação artística cruza fronteiras estéticas e geográficas, e em que se inventam novas relações com os espaços imaginários em consequência das diferentes interfaces comunicacionais, a escola interroga-se sobre as suas responsabilidades e estratégias em matéria de educação artística (Maestracci, 2006). O estatuto da educação artística no currículo varia de país para país, como demonstra Anne Bamford (2006) num estudo para a UNESCO cujo objetivo era determinar o impacto dos programas artísticos na educação das crianças e jovens em todo o mundo. Apesar da variedade de definições e diferenças de conteúdo segundo cada país, as artes fazem de uma ou outra forma parte das políticas educativas de quase todos os países, mesmo que se possa argumentar que o facto de serem mencionadas e valorizadas tal não é sinónimo de serem praticadas, nem é a garantia de que são trabalhadas com os meios adequados para que os/as alunos/as possam usufruir de um ensino de qualidade. Há um abismo entre a opinião, consensual, de que a educação artística é essencial para as crianças e o controlo da qualidade do que lhes é ensinado ou dos espaços e tempos que lhes são proporcionados para essa experiência. Segundo Bamford, mesmo nos países que têm excelentes programas de educação artística desde a escola primária (1.º ciclo do Ensino Básico), como é o caso da Finlândia, os imperativos económicos fazem com que se reduza o lugar das artes nas políticas gerais de educação. Hoje há menos dinheiro para investir em educação e, nesse sentido, muitas RPEA [66]

vezes estas áreas passam a ser desenvolvidas por instituições fora do espaço escolar e assim sendo elas ficam fora do currículo e deixam, portanto, de ser universais (Bamford, 2006). Em Portugal continental, e mesmo considerando que há diferenças que dependem da organização e direção das escolas públicas, muitas atividades de educação artística propostas às crianças no seu papel de alunas – de que é exemplo a música – têm sido da iniciativa e responsabilidade das autarquias. É o caso das atividades de enriquecimento curricular (AEC) propostas na Escola a Tempo Inteiro (ETI). Esta disposição do governo central reflete, do nosso ponto de vista, uma menorização da educação artística e, neste caso, do ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico, na medida em que parece ignorar o papel fundamental da educação artística na formação integral das crianças. Esta desconsideração, que tem raízes culturais, é porventura, um reflexo da desconsideração mais geral a que é votada a vida, a formação e a profissão dos músicos na nossa sociedade, com exceção daqueles profissionais que conseguem atingir grande reconhecimento público no topo da respetiva carreira. É de notar que esta segmentação entre uma maioria de desconsiderados e uma pequena elite de profissionais muito acarinhados não tem correspondência na forma como a sociedade olha para e se relaciona com os profissionais de outras áreas, em que o título profissional confere um prestígio generalizado a todos os profissionais, independentemente do “nível” atingido na profissão. Um jovem que se identifique como médico ou engenheiro, por exemplo, apesar de estar em início de carreira, têm já uma aceitação social incomparável com a que granjeia um jovem que se apresente

como músico debutante. Este preconceito social manifesta-se também na resistência de muitos pais à escolha da música como opção de carreira académica dos filhos (Araújo, 2011).

Neste cenário, a música no 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) apenas resiste como oferta extracurricular ou de enriquecimento curricular no modelo proposto pela ETI ou em agrupamentos de escolas que tem docentes com horário disponível, como também refere Mota (2011). Uma situação que contrasta em absoluto com o programa da ETI proposto na Região Autónoma da Madeira (RAM) através da Direção Regional de Educação (DEA).

Tendo por base estes pressupostos, o artigo que agora apresentamos pretende ser um contributo para o debate sobre a importância que a educação artística em geral tem para as crianças e sobre a necessidade de se respeitar as crianças como autoras e ainda valorizar a música e a educação musical no 1.º CEB. Começamos por uma abordagem sobre o significado da socialização escolar e dos constrangimentos inibidores da expressão artística que caracteriza o período da infância e interrogamo-nos sobre a desvalorização da criatividade e o valor irrefutável das experiências musicais para as crianças, ao longo do seu desenvolvimento. Completamos o texto com uma abordagem muito sucinta do programa da ETI e das propostas das AEC: desafios, necessidades, constrangimentos e implicações para os/as alunas e professores a curto e longo prazo.

## Nota Metodológica

No campo das Ciências Sociais há uma postura de adesão cada vez maior à coexistência de

diferentes métodos e paradigmas de investigação como forma de ampliar o campo de visão da ação científica. Este texto, é fundamentalmente, uma reflexão e uma experiência que nos interroga sobre “a música como prática social”. Sobre a natureza e o modo de trabalhar a música e a educação musical com as crianças (no seu papel de alunas) e, ainda, sobre o seu estatuto no contexto de uma prática que pretende reconhecer-lhes autoria. Para tal foram essenciais os contributos metodológicos da epistemologia reflexiva – como os da Escuta Sensível – (Barbier, 1985) que propõe um método aberto e dialético apropriado aos processos de reflexão, questionando o alcance da investigação tradicional por nem sempre contemplar as problemáticas a nível micro-social. A escuta sensível proposta por Barbier (1985; 2002) tem correspondência nas propostas da etnografia sensorial de Pink (2009), na medida em que as considerações teóricas e práticas que se colocam hoje a professores, investigadores e estudantes na área das artes é diferente das preocupações de outras áreas científicas. O processo reflexivo que permite o uso da experiência através da biografia sensorial e da valorização da implicação como benefício, e não como problema, contribui para pensar de forma interdisciplinar, multi-referencial, aberta e dialética. O processo dialético é também valorizado pelas perspectivas da sociologia compreensiva proposta por Bourdieu (1996), na medida em que não se pretende discutir a diferença entre os pressupostos subjetivos do investigador/a e uma ciência que não os introduz, mas sim os efeitos implícitos de que o investigador/a pode não dar conta e uma ciência em que estes devem ser valorizados. Deste modo, o investigador

não “colhe dados”, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer. O investigador produz muitos dos seus materiais na interação social com os atores do “terreno”: “eles não são ‘dados’ mas ‘criados” (Sarmiento, 2011: 30). Quando o investigador utiliza para a reflexão a sua experiência e a sua biografia, implica-se num processo que deve ser valorizado e não desprezado Bourdieu (1996). “A metodologia nas ciências sociais não é apenas uma ferramenta que o investigador utiliza objetivamente para testar hipóteses” (Estanque, 2010: 69). As propostas da sociologia auto-reflexiva são inevitáveis para a compreensão do social, para que o entendimento do social seja extensível ao trabalho que se faz, de modo a questionar riscos e contradições (Estanque, 2010). A valorização da prática reflexiva informada pela experiência quotidiana reduz o “fosso” entre teoria e prática e contribui para a construção de conhecimento com e junto da comunidade. Especificamente em relação ao trabalho com crianças, esta reflexão apoia-se nas propostas da investigação etnográfica com crianças propostas pela nova Sociologia da Infância (Sarmiento, 2011; Araújo, 2011) e na necessidade de valorizar a criança como ator social competente, sujeito, autor, intérprete e produtor de conhecimento e não como reproduzidor de saberes (Sirota, 2006; Jenks 2002).

## Socialização Escolar, Violência Simbólica e Competências Expressivas

A entrada para a escola é a entrada para o mundo do trabalho escolar, um mundo com a vida organizada, com horários muito rígidos, com uma RPEA [68]

estrutura organizacional tributária da estrutura do mundo produtivo, das formas de divisão de tempo e do trabalho típicas da sociedade industrial (Robinson, 2009), com trabalho muito específico em função do mandato escolar, que exige ainda um tipo de comportamento social também muito específico. As crianças na escola adquirem saberes quer relacionados com as aprendizagens, *strictu sensu*, quer relacionados com o controlo e domínio corporal ou organização do tempo. De uma maneira geral, o problema situa-se na forma como esses saberes são conseguidos: eles não surgem, na grande maioria dos casos, como um *saber mais*, uma competência mais que é conquistada pela criança, mas como um comportamento adquirido à custa da submissão, da perda da espontaneidade, da energia criativa, prescindindo as crianças da sua autenticidade, aceitando o “adestramento” a que o mestre as submete, como tão bem explicita Foucault (1997). Para dar resposta àquilo que o adulto espera, a criança tem que prescindir de si mesma para ser integrada na instituição. É esta a grande “violência simbólica”, constitutiva de todo o ato pedagógico (Bourdieu, 1989), que a criança sofre, despiendo-se de si para vestir a roupagem de aluno (Araújo, 2009). De escola para escola, há diferenças no grau de violência simbólica a que a criança é sujeita, e de professor para professor também, facto que as crianças constataam muitas vezes com perplexidade. A socialização no conceito clássico de educação consiste numa socialização metódica das novas gerações (Durkheim, 2001), aquilo que Bourdieu designa como *habitus de classe*. Ao contrário deste modelo a proposta da socialização interpretativa (Sirota, 2006) é que a criança esteja no centro do processo de

socialização enquanto seu elemento primordial. Uma socialização que marca a forma como as crianças vivem e aproveitam o conhecimento, marca a forma como elas aprendem a valorizar ou desvalorizar as suas experiências sensoriais e sensitivas (Maestracci, 2006). A racionalidade que lhes é imposta quotidianamente, como refere Rayou (2006), faz com que o espaço e o tempo quer escolar quer não escolar seja marcado por um profundo constrangimento da ação das crianças, mas as competências expressivas e criativas das crianças devem ser consideradas se queremos que a criança se desenvolva de forma integrada (Greene, 1995, 2008; Abbs, 2003). Na verdade, a atividade expressiva é primordial, ajuda ao equilíbrio da personalidade e proporciona bem-estar, como podemos comprovar quando deixamos as crianças exprimirem-se em liberdade ou quando as observamos no recreio depois de estarem umas horas sentadas e quietas na sala de aula com o/a professor/a a fazer apelo à sua concentração, à sua memória, ao seu raciocínio, moderando todos os seus impulsos de exteriorização e movimento (Sousa, 2003). Para este autor, a aprendizagem das expressões artísticas, na escola, é um benefício para as crianças, pois constitui a possibilidade de exprimirem em liberdade o seu potencial criativo pessoal, as suas emoções, através de linguagens diferenciadas: a linguagem musical, corporal, dramática, plástica, verbal e escrita. A descoberta da correspondência entre um gesto e uma intenção, a beleza de um movimento, de um olhar, de uma cor, de um som, de uma sensação táctil, entre outras formas de perceção das emoções e dos sentimentos que as acompanham, é essencial para o desenvolvimento da inteligência na sua glo-

balidade. O trabalho artístico e a prática cultural canalizam energias que permitem a descoberta dos limites e ajudam na procura de aquisição de disciplina pessoal. Cada experiência vencida modifica totalmente a aquisição de todas as outras experiências e contribui para a riqueza de cada criança. A experiência de criação partilha múltiplas riquezas, é uma experiência fundadora para qualquer criança, para qualquer cidadão. A tomada de consciência pelos mais jovens da diversidade e riqueza de atitudes culturais contribui de maneira decisiva para o reconhecimento das diferenças culturais e sociais e ainda para o respeito pela expressão das “minorias”. Nesse sentido, as artes contribuem para a discussão sobre a vida e podem ajudar a criar uma escola de tolerância, de respeito e bem-estar, na medida em que as regras das artes são as regras da vida (Carasso, 2005; Araújo, 2012a).

## Pode Explicar-se a Atividade Criativa?

As medidas de política educativa procuram, de uma maneira geral, preparar as diferentes gerações para os desafios e mudanças sociais com que se vão defrontar. Mesmo assim, nas últimas décadas a nossa sociedade tem proposto às diferentes gerações de crianças que todos os anos entram no sistema educativo uma educação que se dirige principalmente à sua razão em detrimento da sua afetividade e de toda a riqueza das expressões que são garantia de um desenvolvimento mais completo do conjunto das faculdades humanas (Araújo, 2012b). Como refere Arno Stern (1974), expressão significa a própria

vida, dado que toda a natureza humana pode ser considerada expressiva. Ainda segundo este autor, o termo qualifica muitas coisas diferentes e, de uma maneira geral, os educadores querem explicar tudo o que acontece com a criança, porque lhes custa acreditar na ação educativa libertadora que reabilita sem passar por uma interpretação, sem passar por um diagnóstico que conduza a receitas pedagógicas; mas na atividade criativa há coisas que não se explicam. As crianças têm normalmente necessidade da expressão musical, plástica, de desenhar, para enunciarem o que não conseguem confiar à expressão verbal e, se admitirmos este facto como princípio justificativo da sua atividade criadora, a expressão “livre” nunca será colocada em causa. Compreender a arte no período da infância é respeitar as crianças enquanto atores sociais competentes com projetos de vida próprios, saberes e possibilidades expressivas que conferem à arte das crianças características muito diferentes da arte adulta. Como sublinham Montandon (2011), Cardoso e Valsassina (1988), os estudos sobre as produções das crianças têm crescido nos últimos anos mesmo assim é necessário combater algum preconceito sobre a atividade criadora da criança, que denota alguma dificuldade de olhar as crianças em função das suas formas culturais e motivações pessoais. A arte da criança não tem de ser vista como um avanço ou um atraso relativamente a um padrão que corresponde a uma idade, mas sim em função da expressão e liberdade da criança, tentando percebê-la. Os obstáculos que se colocam ao desenvolvimento da criatividade têm origem cultural e estão ligados ao culto excessivo, impostos às crianças, da correção e da exatidão, da objetividade, da pertinência e da utilidade de RPEA [70]

tudo quanto pensamos ou sentimos, exprimimos ou realizamos como refere Ribeiro (2003). Em 1930, Vygotsky referia que de entre as questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil conta-se a da capacidade criadora das crianças, a da promoção dessa capacidade e da sua importância para o pensamento e maturação da criança. É fundamental que sejam criadas as condições que permitam o desenvolvimento da imaginação uma vez que, nos seus jogos, nomeadamente musicais, as crianças não se limitam a recordar e imitar, mas dedicam-se a reconstruir. As crianças combinam entre si, constroem novas formas e realidades, de acordo com o seu estado de espírito e os seus desejos, na relação com o grupo de pares e com os adultos. A necessidade que têm de fantasiar e de se exprimir é produto e reflexo da sua atividade imaginativa, uma atividade que vai crescendo lenta e gradualmente. Adepto da ideia de que a verdadeira educação consiste em despertar na criança o que ela já tem em si – um pouco como a técnica da maiêutica socrática-, Vygotsky constrói a sua teoria em torno do conceito de realidade, imaginação e fantasia, salientando que a atividade criadora da criança se manifesta em todos os aspetos da vida cultural.

## As Crianças e a Música

O desenvolvimento da perceção musical na infância começa quando a criança tem a possibilidade de se exprimir musicalmente, desenvolvendo uma perceção auditiva que começa nas canções de berço, canções de embalar, entre outras formas musicais que normalmente as mães, mas também os pais, vão desenvolvendo com os seus filhos/as.

Nessa fase, as crianças são capazes de detetar emoções básicas, sentir prazer com a música, embora essas percepções sejam completamente diferentes das dos adultos, razão pela qual nem sempre as valorizam mais tarde (Schubert e McPherson, 2008). Ao longo do crescimento, as crianças vão experienciando outras formas significativas que ocorrem nos espaços de brincar, nos recreios, e que produzem conexões muito positivas para determinar e ajudar ao seu desenvolvimento expressivo e cultural, como enfatiza Marsh (2008): “The Musical Playground provides unique insights into children’s musical playground activities across comprehensive scope of social, cultural, and national context” (Marsh, 2008: 262). Neste sentido, os jogos corporais e musicais, as lengalengas, as representações e histórias dramatizadas iniciam as crianças nas artes e são uma prioridade para enriquecer o seu potencial intelectual e cultural, o seu poder criativo. A quantidade de materiais que as crianças podem usar para produzir sons e imitar instrumentos musicais é infinita. De uma maneira geral, começam a aprendizagem da música explorando o seu próprio corpo — a voz, o assobio, as palmas — a que se acrescentam os mais diversos artefactos na exploração do som (Kashub e Smith, 2009, Veloso & Carvalho, 2012). Também a natureza é prodigiosa em sons variados e, tal como para outras áreas da educação e expressão artística, para compreender o processo de aprendizagem da música, é necessário compreender as suas dimensões sociais (Marsh, 2008). Segundo esta autora é fundamental valorizar os jogos de recreio, as canções que animam os momentos de pausa das aulas, os jogos que implicam som e movimento e interação entre o

grupo de pares, os grupos de amigos e as suas diferentes opções culturais, como forma de valorização da cultura musical na infância. Aliás, não parece possível falar de atividade musical com crianças, sem olharmos para a história e para formas mais primitivas de acesso à música e para o universo dos brinquedos musicais, que pela sua diversidade, história e possibilidades lúdicas, sempre ocuparam um lugar de destaque em várias culturas em todo o mundo. Os instrumentos acústicos e os brinquedos musicais sempre foram, ao longo dos tempos, em diferentes contextos sociais, instrumentos de convívio e de sociabilidade “utilizados pelas crianças nas mais diversas circunstâncias para manifestarem a sua alegria e celebrarem o jogo” (Amado: 2002: 30). Segundo este autor, a diversidade de instrumentos de sopro (flauta, gaita, píforo, assobio...), assim como os instrumentos de percussão à disposição das crianças para se divertirem e se iniciarem ludicamente no universo da música e das culturas a que sempre esteve associada (o movimento e a descoberta do corpo, a expressão dramática e a dança), nem sempre são aproveitados pelos educadores. Os brinquedos e instrumentos musicais de corda, os brinquedos musicais de percussão — *matraca, rela* (muito conhecido e ainda hoje comercializado), *reco-reco* — entre tantos outros que, de uma forma ou de outra, foram sobrevivendo, uns reinventados ou melhorados com materiais industriais e outros nalguns casos desaparecendo, são instrumentos com grande potencial musical e que ainda hoje podem ser feitos com as crianças para estimular o gosto pela cultura musical. No entanto, e segundo Marsh e Young (2006), o jogo musical, assumido teoricamente como uma atividade fundamental

para as crianças, válida como experiência cultural e social, em todas as fases da vida, não só a ser desenvolvida mas também encorajada, é uma atividade que tem de ser agradável, motivadora e controlada pelo seus participantes. Há muitas maneiras de compreender a criatividade musical e muitas maneiras de construir o seu significado, uma vez que depende essencialmente do contexto de que estamos a falar. A criatividade musical tem de ser entendida no contexto da sua produção, considerando as possibilidades individuais de cada criança e a dinâmica e interatividade produzidas com o mundo social e cultural que a rodeia e onde a expressão musical e criativa se desenvolve (Barret, 2011; Veloso & Carvalho, 2012).

Do ponto de vista da investigação, e comparando com outras áreas no campo da música, o jogo musical (entendido como brincar com a música), com todas as suas possibilidades para as crianças, tem sido pouco estudado. Os investigadores na área da educação musical têm tendência a não se interessar pelo estudo sobre o brincar das crianças na área da música. Por outro lado, os investigadores que se interessam pela área do brincar têm tendência a não estudar o jogo musical, considerando a música como uma área especializada, como refere Montandon (2007). Estas dificuldades, segundo Sutton-Smith (1997), têm condicionado a forma como as crianças podem aprender música nos espaços educativos, uma atividade que nem sempre é percebida tendo em conta as possibilidades e conhecimentos das crianças e das diferentes gerações de crianças.

A música existe nas nossas vidas fundamentalmente enquanto prática social. Existe no conjunto, no fazer e partilhar com os outros, no dialogar, na RPEA [72]

pergunta-resposta, e em inúmeros pequenos rituais que fazem parte do nosso quotidiano coletivo. E é exatamente no mundo social, no desenvolvimento de experiências concretas em interação com os outros, que as crianças podem desenvolver modos de ser e de pensar abertos ao mundo, e capazes de dar resposta aos desafios que se lhes colocam nos dias de hoje. Isto porque, no criar e fazer música, as crianças estabelecem inter-relações com os outros e com o mundo que têm exatamente esse caráter de imprevisibilidade, complexidade e mudança. É assim que podemos olhar para a música como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças. Por um lado porque a música as lança no encontro com o outro e na criação de algo único a partir desse encontro, e, por outro, porque esse encontro requer a flexibilidade, a abertura, a capacidade de improvisação e de adaptação ao momento em que acontece (Bowman, 2002, 2012; Regelski, 2008). De facto, a música, enquanto prática social, é um meio que potencia o desenvolvimento da cooperação, da intersubjetividade através de práticas em que o fazer música se transforma num meio de “communion with others, as a wordless way of knowing others” (Dillon, 2007: 165), que parece potenciar atitudes de participação ativa e de forte comprometimento com os outros. E assim, através das suas múltiplas formas de participação, no encontro com a música e com os outros, as crianças poderão encontrar possibilidade de reconfigurar o seu Eu e a sua vida. (DeNora, 2003, 2004; Wenger, 1998, 2006; Pitts, 2007). Através da comunicação dos seus pensamentos, sentimentos e ideias enquanto tocam juntas, dialogando e ajudando-se mutuamente, as

crianças poderão crescer não só musicalmente, mas também, e se calhar acima de tudo, pessoalmente e socialmente, tornando-se assim em agentes transformadores das suas identidades e das relações que encetam na escola, na família ou no grupo de amigos. A música, quando trabalhada desta forma, transforma-se numa prática onde se exercitam entendimentos cooperativos e intersubjetivos cruciais a características como a tolerância, a paciência e a empatia, características essas que são essenciais a um percurso de vida rico e significativo.

## O Lugar da Educação Musical na Escola e na Escola a Tempo Inteiro

A ideologia da igualdade de oportunidades e de escola democrática, no desenvolvimento de práticas capazes de permitir a todos a igualdade de sucesso – que tem sido mais difícil de alcançar por alguns sectores da população –, assenta num modelo que autoriza o uso de um tempo que fica para além do tempo letivo: o “tempo livre”. A Escola passou a integrar as “atividades de ocupação de tempos livres”, consagradas na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo artigo 4.º, ponto 3), no sentido de proporcionar a “utilização formativa e criativa dos tempos livres” (LBSE, Art.º 48.º, ponto I), como refere Vilhena (1999), consolidada pelo despacho 16 795/2005, no programa que conhecemos como “Escola a Tempo Inteiro”. Um programa de apoio social às famílias (as crianças permanecem mais tempo na escola enquanto os pais trabalham) e que autoriza na sua *dimensão educativa*, como sublinha Pires (2014), uma solução

que reforça a “forma escolar”, característica da “escola tradicional”, passando pela escolarização dos tempos livres e pela coexistência duas escolas, a de base-curricular e a extracurricular.

Com a implementação de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Despacho 12 591/2006)<sup>1</sup>, assistiu-se a uma alteração substancial na organização curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico. Passou-se da lógica de um currículo integrado – que valorizava uma perspetiva integrada do desenvolvimento das crianças – para um currículo numa lógica disciplinar (Língua portuguesa – 8 horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; Matemática – 7 horas letivas; Estudo do Meio – 5 horas; Área das expressões e restantes áreas curriculares – 5 horas letivas).

Especificamente em relação à educação musical, regulamentada no currículo nacional do Ensino Básico pelo Decreto-Lei n.º 344 de 1990, e definida no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (Portugal, 2001)<sup>2</sup> – em que se podia perceber o lugar que a música deveria assumir no currículo, em paridade com as outras disciplinas e com um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estruturação e desenvolvimento, no conjunto de todas as outras aprendizagens (Mota, 2011) –, este novo programa (ETI), reforçado pela Matriz do “Programa de

1 As Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram-se regulamentadas pelo Despacho n.º 12 591/2006 (2.ª série) art.º 9.º: Consideram-se atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação. Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, alterado pelo Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho.

2 Departamento de Educação Básica (DEB) (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.

Educação Musical do Ensino Básico – 1.º ciclo, de 2014”<sup>3</sup>, gera uma situação curricular ambígua. Esta situação é ainda agravada pelo facto de a música surgir como parte integrante do currículo a ser trabalhado pelo professor titular de turma, e, em simultâneo, como atividade de enriquecimento curricular a ser trabalhada por um professor de música (Seabra, 2012). Uma outra questão que se colocaria aqui é se estes dois professores se encontram, refletem e organizam um trabalho cooperativo ou não. De qualquer modo, existe desde logo um paradoxo: quem fica responsável pela supervisão do trabalho realizado pelos professores de música (aliás, de todas as atividades das AEC) são os professores titulares. Estes, de qualquer modo, percebem este programa com inquietação, como mais uma responsabilidade e não como uma cooperação (Araújo, 2012a). Estas problemáticas estão, de qualquer modo, interligadas, na medida em que quem propõe é o Ministério da Educação, quem contrata os professores – salvo se as escolas têm horários disponíveis – são as autarquias e quem implementa e avalia os professores dessas atividades são as escolas. São também os professores que organizam os horários, mantêm o contacto com os pais e encarregados de educação e gerem os conflitos entre os diversos intervenientes.

Na verdade, o modo como o programa é pensado configura na sua *dimensão administrativa*, como salienta Pires (2014), uma outra conceção de administração pública de educação, numa lógica de prestação de serviço público de educação através de acordos locais com empresas públicas e/ou

privadas sob a responsabilidade das autarquias (às vezes por subcontratação de serviços). Esta situação acaba por ter um efeito perverso na medida em que desresponsabiliza os/as professores/as do 1.º ciclo do EB pela Educação Artística, com a “correspondente subalternização curricular destas áreas face às áreas científicas que correspondem ao *core curriculum*, cuja lecionação ganhou terreno à custa das Expressões, relegadas para o plano de complemento curricular” (Seabra, 2012: 201). Ou seja, este ensino é deixado um pouco ao acaso, pois fica dependente das possibilidades e interesses dos pais e encarregados de educação, das oportunidades institucionais que possam surgir pelas parcerias com as instituições locais, condicionando a forma como as crianças podem ter acesso à aprendizagem da música (e instituindo desigualdades tanto no plano do acesso, como do sucesso, retomando a observação inicial). Outro obstáculo, não menos importante, que pode inibir esta possibilidade na ETI, é o facto dos professores de música terem, geralmente, condições laborais muito precárias (poucas horas em cada escola, baixo salário e ausência de contratação, entre outras condicionantes que afetam, ainda, a sua identidade e autoestima). Esta intrincada teia de relações, notória, deixa de lado aspetos relacionados com a vida e a cultura das crianças. Mais ainda, põe em risco a forma como as crianças adquirem competências musicais na escola. Na verdade, as competências musicais devem ser adquiridas na experiência direta com as múltiplas formas de fazer música e as crianças devem ser estimuladas a exprimirem-se através da linguagem musical, da voz, do corpo e dos instrumentos musicais (Mota, 2001). Tendo isto em consideração, é necessário

3 Matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>, consultado em 29.11.2015.

clarificar o lugar da música e da educação musical na Escola que agora é a tempo inteiro.

## Em Síntese

i) – As crianças, ao longo das suas vidas, passam por inúmeras experiências que envolvem a ação musical, o fazer música. No entanto, os diferentes agentes educativos que trabalham com as crianças nem sempre têm em conta essa vivência, experiência e necessidade de exploração. Ao nível das políticas educativas e da organização curricular no 1.º CEB as orientações apontam para a valorização das áreas de expressão, mas paradoxalmente o seu ensino passou, quase exclusivamente, para o horário pós-letivo. O diálogo com outras áreas (disciplinas) nem sempre é possível e o diálogo com as instituições culturais é complexo, o que faz com que o desafio da educação artística resida na sua capacidade de adaptação a diferentes dinâmicas, para enfrentar a questão da mudança social adotando uma perspectiva crítica sobre o que faz sentido na cultura para as crianças. Qualquer mudança no contexto nacional deveria equacionar o que se passa no espaço europeu (nas disposições e recomendações para os membros da União Europeia), como refere Bamford (2008). Temos, aliás, assistido ao crescimento de projetos internacionais e movimentos de artistas, professores e investigadores, mas também de instituições culturais e políticas, que querem criar estratégias de valorização da importância da educação cultural e artística na aprendizagem desde a primeira infância.

ii) – A questão da autoria e do reconhecimento das crianças como atores sociais tem sido

sempre tratada a partir da contraposição entre os direitos e as necessidades dos pais e os direitos dos filhos, numa tensão entre proteção das crianças e a sua competência para participar nas atividades. Pensamos que é necessário olhar para esta questão de forma diferente, ou seja, centrando a nossa atenção nas crianças. Esta reflexão ajudou-nos a perceber que esta questão pode ser colocada da seguinte forma: é possível dar sugestões, orientações e até programar com as crianças atividades na área da música mas não só, desde que, no exercício dessas atividades sejamos capazes de respeitar a cultura das crianças, de respeitar o seu modo de fazer, de partir do que lhes interessa, de valorizar o que também já sabem. Trata-se de *pensar com elas em vez de pensar por elas*. É no espaço dessa partilha, que implica um conhecimento das suas culturas e uma capacidade de escutar e de acreditar nas crianças e no que elas pensam e no que não pensam, no que sabem e não sabem, no que conseguem e não conseguem fazer, que surge normalmente a possibilidade e o lugar para a autodeterminação das próprias crianças.

iii) – A disponibilidade para trabalharmos com as crianças implica o reconhecimento da sua competência própria. Para Lahire (2005), temos de criar o hábito individual e colectivo de pensar sobre as coisas, criar com as crianças um ambiente de cooperação, uma vez que as crianças podem, desde a escola básica, aprender a compreender o mundo social. As crianças são (todas as crianças são), com efeito, produtoras de conhecimento sobre o mundo. Pela nossa experiência isto é não só possível como desejável. A nossa capacidade de pôr em diálogo o nosso conhecimento e o delas

e o lugar que queremos atribuir a tudo isto na escola, na sociedade em geral, no dia-a-dia, na vida familiar é uma questão que deixamos à atenção do leitor neste texto. Reflexividade, para as crianças como para os adultos, significa ter oportunidade e conseguir refletir sobre as condições de produção do seu próprio saber e experiência no seu dia a dia/ no nosso dia a dia.

iv) – Dada a circunstância em que este novo modelo da ETI e das AEC foi criado e o fato de ter sido pensado pelo Ministério da Educação deixando a “gestão e operacionalização” para as autarquias, o seu desenvolvimento criou constrangimentos; em primeiro lugar às crianças que deixaram de poder usufruir da educação musical integrada na atividade curricular e o que isso significa para o seu desenvolvimento e ainda porque viram o seu “tempo livre” ser invadido por atividades em tudo semelhantes às que já tinham no espaço escolar durante o tempo letivo (o seu tempo “não livre”) e, em segundo lugar, às escolas e aos professores.

Se queremos valorizar a música como prática social, temos de compreender que a música contribui para a discussão sobre a vida e pode ajudar a criar uma escola de tolerância, de respeito e bem-estar pelo que é fundamental que esteja integrada no currículo formal, no mesmo plano e com a mesma legitimidade das diferentes áreas de saber.

## Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2002). *Universo dos Brinquedos Populares*. Coimbra: Quarteto.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas – Como Algumas*

*Opções Erradas Estão a Prejudicar os Nossos Filhos*. Lisboa: Prime Books.

- Araújo, M. J. (2010). “As Crianças e o Tempo Livre” em N. Pacheco & M. J. Araújo (Eds.), *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade* (pp. 79–97). Porto: Livpsic.
- Araújo, M.J. (2011). *Tempos de criança e tempos de aluno: estudo sobre a relação entre o tempo livre e o tempo de trabalho escolar em espaços educativos frequentados por crianças entre os 6 e os 12 anos de idade*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Porto.
- Araújo, M.J (2012b). “Não deixar a vida fora da escola” em *Plataforma Barómetro Social*. <http://barometro.com.pt/archives/756> (consultado em 2 de Outubro de 2016).
- Araújo, M.J (2012). “Activités de temps libres dans les institutions de soutien à l'enfance. Un étude au Portugal” em *Revue Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, France. 27-42.
- Bamford, A. (2006). “L'éducation artistique dans le monde” em *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119–130.
- Bamford, A. (2008). *A European and International Research Symposium*. Paris: Ministère de la culture et de la communication.
- Baqué, P. (2006). “Ombres et Lumières: L'éducation artistique en France” em *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 109–130.
- Barbier, R. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jahar
- Barbier, R. (2002). *L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé, Brasília*. <http://www.barbier-rd.nom.fr/ecoutesensiblemedecine3re.PDF> (consultado em 2 de Julho 2015).
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1996). *Understanding. Theory, Culture & Society*, 13(2), 17-37. Lisboa: Difel.
- Bowman, W. (2002). “Educating Musically” em R. Colwell & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research in music teaching and learning* (pp. 63-

- 84). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2012). "Music's Place in Education" em G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol.1, pp. 21–39). Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2006). "The Individual and Social Worlds of Children's Musical Creativity" em G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 353–374). Oxford: Oxford University Press.
- Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Paris: Editions De L'attribut.
- Cramer, E. (2006). "Les enjeux d'un partenariat culturel" em *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 83–94.
- Dempsey, J., & Frost, J. (2002). "Contextos Lúdicos na Educação de Infância" em B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687–724). Lisboa: FCG.
- DeNora, T. (2003). "Music sociology: getting the music into the action" em *British Journal of Music Education*, 20(02), 165–177.
- DeNora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dillon, S. (2007). *Music, Meaning and Transformation: Meaningful Music Making for Life*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Estanque, E. (2014). "A metodologia de observação participante e o poder despótico na fábrica" em Leonor Torres & José A. Palhares (Org.). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. UM: Húmus, 65-98.
- Foucault, M. (1997). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, D. J., & North, A. (2001). *Musical Development and Learning*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jenks, C. (2002). "Constituindo a Criança", em *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 185-216.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. R&L Education.
- Lahire, B. [(2007) 2005]. *L'Esprit Sociologique*. Paris: La Découverte.
- Maestracci, V. J. (2006). "L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires" em *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 21–29.
- Marsh, K. (2008). *The Musical Playground : Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford: Oxford University Press.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Montandon, F. (2007). *Les enfants et la musique: Visions des parents sur une activité extrascolaire*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Mota, G. (2007). "A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular" em *Revista de Educação Musical*, 128/129, 16–21.
- Mota, G.; Araújo, M. J. (2013). "Music and drama in primary schools in the Madeira Island – narratives of ownership and leadership" em *Music Education Research*, 15(3), 275-289.
- Mota, G. (2015). "A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições" em *DEBATES – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, 13, 41–50.
- Pacheco, N. A.; Tormenta, N. e Araújo, M.J (2012). "Music and Drama Beyond School: The case of Madeira Island" em B. Boufof-Bastick (Eds.). *Cultures of Teacher Education: Comparative International Issues of Curriculum, Pedagogy and Attainment* (pp. 385-406). Strasbourg: Analytrics.
- Pink, S. (2009). *Doing Sensory Ethnography*. London: Sage.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Pitts, S. E. (2007). "Music Beyond School: Learning through Participation" em L. Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 759–776). Netherlands: Springer.
- Rayou, P. (2006). "Ni tout à fait mêmes, ni toutes à fait autres. Les Territoires et les Calendriers scolaires des enfants et des jeunes", em Régine Sirota. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaire de Rennes.

- Regelski, T. (2008). "Music Education for a Changing Society" em *Diskussion Musikpädagogik*, 38, 34–42.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2006). *Standards, science, and the role of play in early literacy education*. Oxford: Oxford University Press.
- Sarmiento, M.J. (2011). "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" em N. Zago; M. Pinto Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.). *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: Lamparina (2.<sup>a</sup> edição) 137-179.
- Seabra, F. B. (2012). "O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB — O caso da Região Autónoma da Madeira: Uma visão curricular" em *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 197–216.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York: Oxford University Press.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: PUR.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stakelum, M. (2008). "Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieuan approach towards understanding teacher practice" em *British Journal of Music Education*, 25(01), 91–102.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sutton-Smith, B. (2009). *The Ambiguity of Play*. Harvard: University Press.
- Swanwick, K. (2008). "The "good-enough" music teacher" em *British Journal of Music Education*, 25(01), 9–22.
- Veloso, A., & Carvalho, S. (2012). "Music composition as a way of learning: emotions and the situated self" em O. Odena (Ed.). *Musical Creativity. Insights from Music Education Research*. Surrey, UK: Ashgate Publishing, Ltd.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular: A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). "Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses" em *Introductions*. Wenger-Trayner, <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> (consultado a 23 de Abril de 2014).

