

Música no Programa Mais Educação: Discutindo a Diversidade das Práticas¹

Maura Penna (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB)
maurapenna@gmail.com

Resumo: Com base em diversas pesquisas de campo, este texto apresenta uma análise de atividades musicais desenvolvidas pelo Programa Mais Educação em escolas públicas paraibanas. Através de estudos de caso/multicaso, foram investigadas práticas pedagógicas em música desenvolvidas em oficinas do programa, sendo os dados coletados através da observação, entrevistas semiestruturadas e fontes documentais. Mostramos que os resultados musicais mais efetivos foram encontrados em duas situações: i) quando se trabalhava com grupos pequenos, havendo ou não processos excludentes; ii) quando os monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades eram herdeiros de uma tradição musical. Com frequência, era encontrada uma concepção assistencialista do programa, cujo principal objetivo seria “tirar a criança da rua”, aliada à ausência de atividades que incorporassem a vivência musical do aluno. Concluimos que, embora o Mais Educação contribua para a realização de atividades musicais nas escolas, a diversidade de práticas é grande, na medida em que dependem diretamente dos agentes locais. Assim, existem numerosas contradições entre as propostas do Ministério da Educação e os objetivos do programa e, por outro lado, sua realização concreta no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação musical; Programa Mais Educação; Prática pedagógica em música.

Music in the “Mais Educação” Brazilian Program: Discussing the Diversity of Practices

Abstract: Based on field researches, this paper analyzes musical practices developed by “Mais Educação” (More Education) Program in public schools at the Brazilian state of Paraíba. Through case or multicase studies, music education practices developed by the program were investigated and the data collected through observation, semi-structured interviews and documentary sources. We show that the most effective musical results were found in two situations: i) when the group of students was small, due to selection processes or not; ii) when the monitors who were in charge of developing the activities were heirs of a musical tradition. Frequently, it was found an assistive conception of the program, whose main objective was usually perceived as “to take children off the street”, along with an absence of activities which would include the students’ musical experience. We conclude that, although the “Mais Educação” Program helps to increase the presence of musical activities in schools, there is a lot of diversity because they depend directly upon local agents. Therefore there are huge contradictions between the proposals of the Ministry of Education and the goals of the program and, on the other hand, the actual accomplishments in school daily routine.

Keywords: Music education; “Mais Educação” Program; Pedagogical practice in music.

Projetos governamentais voltados para a expansão da jornada escolar têm contribuído para aumentar a presença da música na escola de educação básica, através de diversas atividades com caráter extracurricular. Dentre eles, destaca-se o Programa Mais Educação, responsável pelo oferecimento de “oficinas de música” em diversas escolas públicas.

A proposta de expansão da jornada escolar e implantação das escolas de tempo integral já está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece, em seu Art. 34, a progressiva ampliação do “período de permanência na escola” e, no parágrafo 2º, especificamente, que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, sendo que as disposições transitórias (Art. 87, parágrafo 4º) propõem “a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

No entanto, até pelo menos a primeira década que se seguiu à homologação da LDB, a proposta de ampliação da jornada escolar caminhou a passos muito lentos, com possibilidade real em poucos municípios em que o padrão educacional já tinha avançado em termos quantitativos e qualitativos (GUARÁ, s/d). Podemos citar como exemplo o Programa Escola Integrada, da rede municipal de Belo Horizonte (MG), que foi criado em 2006, inicialmente como uma experiência-piloto em sete escolas, sendo progressivamente ampliado (MACEDO, 2012, p. 416).

1. O Programa Mais Educação

É dentro deste quadro que é criado o Programa Mais Educação (PME), instituído através de uma portaria interministerial em 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado através de decreto no início de 2010 (BRASIL, 2010). Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com secretarias de educação em âmbito estadual ou municipal, o programa desenvolve “ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007). O Mais Educação configura-se, assim, como uma “estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012b, p. 132). Como discutem Machado e Thiesen (2014, p. 2-6), o caráter indutor do programa refere-se a provocar discussões sobre a proposta, apoiar transformações, articular-se a iniciativas já existentes² e financiar projetos até que as prefeituras sejam capazes de sustentá-los.

Como indica material do próprio programa, em 2008 o Mais Educação estava sendo implantado em 55 municípios, 25 estados e no Distrito Federal, abarcando 1.380 escolas em cidades com 200 mil habitantes ou mais (BRASIL, 2009a, p. 25). Em rápida expansão, conforme Moll (2012b, p. 134-136), em 2010 o programa já atendia a 10.026 escolas em todos os estados brasileiros e, para 2011, a proposta era atender a escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em regiões que apresentassem alto grau de vulnerabilidade social, alcançando cidades menores, com mais de 18.800 mil habitantes, visando atender a 15.018 escolas em 1.354 municípios. Nas ações do programa, é investido um significativo montante de recursos – em 2010, foram mais de 387 milhões de reais e, para 2011, estavam orçados cerca de 566 milhões. (MOLL, 2012b, p. 134-135). O financiamento das atividades do Mais Educação é realizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2009d), que, ao enviar os recursos diretamente para a unidade escolar, procura evitar a corrupção e também atender às necessidades locais.

O Mais Educação “tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.” (Decreto 7.083/2010, Art. 1º). Propondo-se a combater as “desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar”, cumpre clara função social. Neste sentido, Moll (2012b, p. 134) atribui às ações do programa um “caráter de discriminação positiva e de política afirmativa”.

Assim, com vistas à melhoria do desempenho educacional, à garantia da proteção social e à formação para a cidadania, o programa oferece diversas atividades no turno oposto, de modo a expandir a jornada escolar e a garantir uma maior permanência do aluno na escola. No entanto, o material produzido para a divulgação do programa, onde se destaca o texto elaborado por um grupo de trabalho convocado pelo MEC para servir como referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a), vincula o programa à perspectiva da educação integral, em função da qual deveriam ser estabelecidas a organização curricular e a jornada escolar. Neste sentido, uma proposta de educação integral coloca em questão a organização por turno – especialmente o padrão historicamente dominante nas escolas brasileiras do turno único de quatro horas –, incentivando a superação de “dicotomias presentes no currículo escolar, tais como formal/não formal, curricular/extracurricular, turno/contraturno” e, por conseguinte, a “superação do caráter acessório ou alternativo que têm caracterizado, até então, as experiências educativas desenvolvidas fora do turno regular ou do espaço da escola” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150-151).

Nas propostas do Mais Educação, é destacada ainda a legitimação de saberes comunitários e dos saberes do mundo da vida, já que a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais constitui um dos princípios da educação integral (cf. BRASIL, 2010, 2009b, 2009c). Têm especial relevância no programa as atividades de cultura e artes, que abrangem também o campo da música:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, *cultura e artes*, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010 – grifos nossos)

Este artigo apresenta uma discussão a respeito de práticas educativas musicais desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, com base em diversas pesquisas de campo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação (MUCE) em escolas públicas paraibanas (BRITO, 2011; BARROS; PENNA, 2012; PEREIRA; PENNA, 2012; BARROS; PENNA, 2013; PEREIRA; PENNA, 2013; FÉLIX, 2013; MENDES, 2013; BARROS, 2014; PEREIRA, 2014; BARROS; PENNA, 2014; PEREIRA; PENNA, 2014; BRITO; PENNA, 2014). Através de estudos de caso ou multi-caso, tais pesquisas investigaram as práticas pedagógicas em música desenvolvidas em diversas oficinas do Mais Educação em escolas da capital e sua região metropolitana³ – incluindo os municípios de Bayeux, Cabedelo, Conde e Santa Rita –, buscando compreender as situações, concepções, estratégias e processos de ensino e aprendizagem da música que as caracterizavam. A principal técnica de coleta de dados foi a observação – das aulas, principalmente, mas também de ensaios e eventuais apresentações. Buscamos realizar a observação das aulas com continuidade, de modo a apreender o processo pedagógico e a minimizar o “efeito do observador” – também conhecido como reatividade (VIANNA, 2007, p. 42). Entretanto, questões do cotidiano escolar e da própria operacionalização do programa por vezes afetaram a coleta, de modo que, na discussão aqui apresentada, dados de relatórios de pesquisa que não se mostraram adequados foram desconsiderados. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diversos agentes envolvidos e utilizadas fontes documentais, especialmente os documentos oficiais do próprio programa (como BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2012, 2013).

Consideramos indispensável ampliar a discussão a respeito desta temática, na medida em que a escola de tempo integral oferece perspectivas para a expansão das atividades musicais nas escolas. Na área de educação musical, já existe o trabalho de Veber (2012), relacionado à sua pesquisa de mestrado, que analisa a música em uma experiência de educação em tempo integral, numa Escola Pública Integrada da rede estadual de Santa Catarina. Neste caso, no entanto, faziam parte do currículo todas as atividades oferecidas, inclusive as musicais, que estavam a cargo de uma professora do quadro da rede, com formação específica (VEBER, 2012, p. 41-42). Por tais características, essa experiência diferencia-se das práticas de educação musical desenvolvidas através do Mais Educação, já que estas têm caráter extracurricular e estão a cargo de monitores – que atuam como voluntários no programa – com formações as mais variadas (cf. PENNA, 2011).

Até pelo fato de ser um programa relativamente recente, encontramos poucos trabalhos específicos sobre o Mais Educação, produzidos até 2011, em levantamento bibliográfico sobre o tema, em que a grande maioria dos textos encontrados é da área de educação/pedagogia. Nos limites deste artigo, não cabe tratar de todos, pois não abordam nossa temática específica e, na maior parte das vezes, não trazem dados significativos *sobre as práti-*

cas educativas desenvolvidas, mesmo quando propõem estudos de caso. No entanto, destacamos alguns: o texto de Parente e Azevedo (2011), um dos mais interessantes, que envolve grupos de discussão sobre a implementação do programa com os agentes envolvidos (gestores e monitores); o trabalho de Soares, Braz e Meireles (2010) sobre uma oficina de rádio escolar em escola pública de João Pessoa, um dos poucos textos que tratam de experiências do Mais Educação em escolas públicas do estado da Paraíba, ao lado de duas monografias de graduação que, com base em questionários, abordam sua concretização em escolas das cidades de Campina Grande (OLIVEIRA, 2013) e de Patos (OLIVEIRA, 2012), fazendo referência às diversas oficinas oferecidas em cada escola pesquisada, que incluíam atividades musicais⁴.

No entanto, essa produção vem aumentando, devido, inclusive, ao incentivo do próprio Ministério da Educação, destacando-se os trabalhos realizados em cursos de especialização sobre educação integral em universidades federais e a extensa coletânea organizada pela Profa. Dra. Jaqueline Moll (2012a), primeira coordenadora nacional do programa. Esta obra traz, além de artigos teóricos sobre a educação integral, diversos capítulos sobre sua implantação – inclusive através do Mais Educação – em diferentes localidades, mas nenhuma da Paraíba. Vale ressaltar ainda a tese de Mosna (2014), que, através da análise de documentos, entrevistas e questionários, busca avaliar os processos de implementação do programa e seus impactos na qualidade da educação, em escolas de ensino fundamental da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Particularmente sobre nossa temática, afora as pesquisas que o nosso grupo de pesquisa vem desenvolvendo, encontramos apenas dois trabalhos sobre oficinas de música do Programa Mais Educação: de Sobczack (2013) e de Souza (2013), realizados em cursos de especialização na área de educação, sem um maior diálogo com a produção do campo da educação musical – até pelo fato de suas autoras não terem formação específica. O primeiro é especialmente relevante, por analisar a trajetória das atividades de música numa escola municipal de Esteio (RS) desde a sua adesão ao Mais Educação, revelando a importância fundamental do comprometimento dos agentes envolvidos, especialmente do professor responsável pelas atividades do programa na escola (SOBCZACK, 2013, p. 16)⁵.

Neste mesmo sentido, Mendes (2013) ressalta, em sua pesquisa em uma escola estadual localizada no município de Conde, na Paraíba, o papel fundamental da “professora comunitária” – denominação do programa para o professor da escola que coordena as atividades do Mais Educação⁶ (MOLL, 2012b, p. 134) –, reforçando a importância dos gestores em todo o processo. Na mesma direção, Cavaliere (2010) coloca que a implementação do programa traz desafios em termos de gestão e administração, pois, apesar de seu caráter federal, tem uma estrutura descentralizada, dependendo diretamente dos agentes locais. Sendo assim, não é possível adotar estratégias padronizadas para a concretização de suas propostas na realidade específica de cada escola, o que lhe dá “uma feição indutora, de difícil avaliação [a] curto prazo”. Neste sentido, as várias pesquisas que nosso grupo de pesquisa, MUCE, vem desenvolvendo têm evidenciado a diversidade de práticas existentes.

2. Nas pesquisas de campo, uma diversidade de práticas

Segundo documento atualizado destinado à operacionalização do Programa Mais Educação (BRASIL, 2013, p. 8-9), as atividades oferecidas às escolas urbanas (que já participavam do programa em 2012) estão agrupadas em sete macrocampos: 1) acompanhamento pedagógico; 2) comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; 3) cultura, artes

e educação patrimonial; 4) educação ambiental e sociedade sustentável; 5) esporte e lazer; 6) educação em direitos humanos; 7) promoção da saúde⁷. As atividades especificamente musicais, oferecidas no macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* são: banda (fanfarra), canto coral, percussão, iniciação musical por meio da flauta doce e iniciação musical de instrumentos de cordas (BRASIL, 2012, p. 9; BRASIL, 2013, p. 8).

Banda e coral, práticas que tradicionalmente têm estado presente nas escolas como atividades extracurriculares, foram as mais correntemente encontradas nas escolas investigadas, ao passo que não foi possível desenvolver pesquisas de campo com coletas em oficinas de flauta ou cordas, atividades que foram acrescentadas mais recentemente ao programa. As ementas das oficinas estão centradas na prática, no fazer musical, apesar de também enfatizarem objetivos de cunho social e, portanto, de caráter contextualista (cf. PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 66-67):

- Banda Fanfarra – Iniciação musical por meio da Banda Fanfarra. Desenvolvimento da auto-estima, integração sócio-cultural, trabalho em equipe e civismo pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.⁷
- Canto Coral – Propiciar ao estudante condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do ouvinte, de forma a contribuir para a integração social e valorização das culturas populares. (BRASIL, 2012, p. 22)

Pelas normas de operacionalização do Mais Educação, de acordo com os manuais de 2012 e 2013 (BRASIL, 2012; 2013), em cada escola que está implantando o programa deveriam ser selecionados, a princípio, 100 alunos para participar do mesmo. Progressivamente, o programa deve ser estendido a pelo menos metade dos alunos matriculados (BRASIL, 2012, p. 4). Ambos os manuais estabelecem a formação de turmas com *30 estudantes*, que poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade (BRASIL, 2013, p. 23). O manual de 2012 indica que os estudantes participantes devem estar inscritos no mínimo em cinco atividades diferentes (BRASIL, 2012, p. 12), enquanto o documento de 2013 explicita apenas a necessidade de garantir sete horas diárias (35 horas semanais) de atividades (BRASIL, 2013, p. 23), provavelmente indicando um passo à frente na proposta de integrar as atividades curriculares e extracurriculares, rumo à construção da educação integral.

Por sua vez, o trabalho de monitoria é de caráter voluntário, de modo que os monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades nas diversas oficinas recebem apenas um ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, com base no número de turmas que atendem. A orientação do programa é que esse trabalho seja desempenhado, preferencialmente, por estudantes com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, ou por pessoas da comunidade com habilidades, competências e saberes apropriados (BRASIL, 2012, p. 13). Já o manual de 2013 estende ainda aos estudantes do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a possibilidade de ser monitor do Mais Educação (BRASIL, 2013, p. 23).

Nas pesquisas sobre o Programa Mais Educação que servem de base a essa discussão, os resultados mais efetivos quanto ao desenvolvimento musical foram encontrados em dois tipos de situação. A primeira era *quando se trabalhava com grupos menores* – como no caso das oficinas de banda fanfarra investigadas por Félix (2013, p. 61; 78) em duas escolas estaduais de Cabedelo, onde 15 foi o número máximo de alunos presentes nas aulas observadas. Em ambas, as bandas do Mais Educação conseguiram desenvolver uma prática musical que lhes permitiu participar do *Desfile de 7 de Setembro* na cidade. Nesses casos, apa-

rentemente, o número relativamente reduzido de alunos participantes parecia resultar do (des)interesse dos alunos, sendo que a desistência da maioria da turma era aceita como fazendo parte, naturalmente, do processo de trabalho, não tendo sido observadas, pelo menos durante o período de coleta de dados, práticas diretas de seleção.

Também no município de Santa Rita, da Grande João Pessoa, encontramos uma oficina de música do Mais Educação, cadastrada como de percussão, que alcançava um efetivo desenvolvimento musical, agrupando treze alunos – doze entre 10 e 14 anos e outro com 17 anos. Eles formavam uma banda, com dois saxofones alto, um saxofone tenor, três clarinetas, três trompetes, dois trombones, bateria e percussão. As aulas observadas tinham caráter de ensaio, e a banda de música, com repertório popular, costumava se apresentar em diversas ocasiões. Como relata o diretor da escola em entrevista (em 05/11/2013), a banda até ganhou certa visibilidade, pois “já foi fonte de entrevista, e nós não chegamos à TV, a TV veio a nós para entrevistar a banda. Isso foi muito bom, levantou a autoestima dos alunos e fez essa representatividade da escola” (BRITO; PENNA, 2014, p. 23). No caso desta banda, parece ter ocorrido um processo seletivo “natural”, a partir da proposta de um novo direcionamento para o trabalho musical: a oficina de percussão vinha funcionando desde 2011 com 40 alunos, mas gradativamente foi incorporando instrumentos de sopro e finalmente teve seu número reduzido a 13 alunos. De acordo com o relato do monitor, essa redução deveu-se ao fato de que “houve um processo de ‘musicalização’, onde eram trabalhadas rítmica e leitura musical, acarretando a desistência de diversos alunos” (p. 6-7).

Já no caso da oficina de banda fanfarra de uma escola estadual de João Pessoa, que também desenvolvia um fazer musical envolvendo instrumentos de metal e de percussão, a seleção era explícita, desconsiderando, inclusive, a manifestação de interesse dos alunos, como a cena seguinte ilustra exemplarmente.

Os outros alunos, que não são selecionados para participar da banda, ficam na outra oficina que está acontecendo simultaneamente e [...] não há uma troca de turma. Como só ficam na banda fanfarra os alunos “aptos”, muitos ficam chateados porque querem estar na banda e não podem. Verificamos isso na 2ª observação (04/12/12), quando um aluno perguntou por que toda vez ele ficava fora da oficina da banda fanfarra, não obtendo resposta do monitor. Em seguida, neste mesmo dia, uma aluna entrou na sala e insistiu durante a aula toda para que o monitor a deixasse tocar junto com os outros alunos. Depois de muito tempo, o monitor passou com ela uma escala, apenas uma vez. (BARROS; PENNA, 2013, p. 12)

A professora comunitária da escola assim justificava a prática adotada, em entrevista (em 18/01/2013):

Tem que ter aptidão. Para tocar um instrumento de percussão ele [o aluno] tem que ter ritmo. Então, há um teste, mas há uma insistência... revisa, faz de novo, para poder ver se fica. Para estar na banda tem que ser um aluno exemplar. Entrou na banda, vai ter que ter notas, vai ter que se comportar. A gente não vai sair com a banda com aluno bagunceiro. O aluno não vai deixar de estar em uma aula de revisão para estar na banda, se ele está com nota baixa. (BARROS; PENNA, 2013, p. 12)

É clara aqui, portanto, a adoção de uma prática excludente, que inclusive desvaloriza o interesse dos alunos. Mesmo encontrando-se diversas justificativas, que se respaldam ainda na concepção de talento, corrente em práticas tradicionais de ensino de música, cabe questionar os efeitos dessa exclusão sobre a autoestima dos alunos, como já discutido por Penna, Barros e Mello (2012, p. 75), contrariando a própria ementa proposta pelo manual de operacionalização do Mais Educação (acima apresentada).

Por outro lado, também foram encontrados resultados musicais efetivos em situações em que os monitores eram da comunidade ou então eram praticantes de um fazer musical e “herdeiros” de uma certa tradição – o que é mais comum no contexto das bandas de música. Nos casos estudados por Félix (2013, p. 63), acima mencionados, os dois monitores de banda fanfarra das escolas estaduais de Cabedelo tiveram grande parte de sua formação em bandas – inclusive um deles na banda marcial da própria escola em que atuava, sendo esta herança bastante significativa, mesmo quando combinada, posteriormente, a outros estudos formais, inclusive em nível superior (p. 79). Também na banda da escola municipal de Santa Rita o monitor tinha uma larga experiência em bandas de música, participando de diversas delas, como regente ou como saxofonista (BRITO; PENNA, 2014, p. 42).

Vale salientar, no entanto, que este não é um fator suficiente ou determinante para um resultado musical satisfatório. Em uma oficina de canto coral estudada por Brito (2011, p. 35-43; 53), o monitor, que tinha toda sua formação em bandas de música, dedicava-se apenas a ensinar teoria musical, sem que fosse proposta aos alunos alguma prática musical que fizesse uso da partitura. No entanto, ele havia assumido uma oficina com proposta distante de sua experiência musical, na qual os modelos tradicionais de sua prática não cumpriam a mesma função.

Por sua vez, o monitor da oficina de canto coral de uma escola estadual do município de Conde, investigada por Mendes (2013), era o regente do coral de uma igreja evangélica da comunidade, ao mesmo tempo em que toda a sua formação e atuação musical haviam sido construídas nesse contexto. Nesta medida, ele também se configura como herdeiro de uma prática, como fica claro pela...

[...] importância que ele atribui ao ensino tradicional de música, centrado nos conhecimentos do professor, com referência na notação musical tradicional. O solfejo na escala tonal é uma técnica muito utilizada durante as aulas e ele se orgulha de ter aprendido com sua professora e ter desenvolvido a percepção auditiva para escrever seus próprios arranjos, tanto para o coral quanto para a banda [sinfônica da igreja]. Para estruturar suas aulas, tanto na igreja quanto no Programa Mais Educação, utiliza os livros de teoria musical, além de hinários sacros de sua igreja. (MENDES, 2013, p. 90)

No entanto, mesmo neste caso, apesar de sua experiência musical, a falta de um adequado preparo pedagógico para trabalhar com crianças em escola de educação básica revela-se no momento em que o monitor trabalhou uma música em uma tonalidade que não era adequada para os alunos, comprometendo inclusive a afinação, aspecto que ele tanto prezava (MENDES, 2013, p. 70). A princípio, o conhecimento da tessitura adequada para trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias, assim como de recursos básicos de regência devem fazer parte de uma licenciatura em música, a formação inicial ideal para um educador musical (cf. PENNA, 2007, p. 50).

Neste sentido, diversos problemas observados em práticas educativas musicais do Mais Educação têm relação, a nosso ver, com a falta de formação pedagógica dos monitores. Ao estudar uma oficina de canto coral em uma escola municipal de João Pessoa, Pereira (2014, p. 45-47) encontrou um monitor com uma formação musical não formal que, embora bastante dedicado e esforçado, não conseguia resolver os problemas de afinação que os alunos apresentavam: “talvez pelo fato de o monitor não ter um preparo pedagógico e/ou um domínio técnico do canto coral que lhe permitisse perceber as características vocais de seus alunos, levando em consideração a idade deles, ele não tenha conseguido uma saída para o problema da desafinação”, que poderia ser amenizado buscando-se uma tonalidade mais adequada para as músicas ensaiadas. Problemas similares foram constatados por Brito (2011, p. 44-51) em outra escola da mesma rede, onde o monitor desenvolvia uma prática de canto constante, utilizando como recurso playbacks⁹ retirados de caraoquês – que nem sempre

estavam em uma tonalidade adequada às possibilidades vocais dos alunos. Por outro lado, apesar de estar cursando um bacharelado em instrumento, esse mesmo monitor apresentava dificuldades sistemáticas de dar a entrada para os alunos, contando “um, dois” ou “um, dois, três”, embora nem sempre essa contagem fosse adequada ao início da frase rítmica.

Algumas das práticas observadas não conseguiam, na verdade, promover o desenvolvimento musical dos alunos, como Brito (2011) verificou nas oficinas de canto coral de duas escolas municipais de João Pessoa:

Nas duas escolas, A e B, a ênfase maior – no discurso e nas intenções – esteve centrada nos aspectos sociais, como: respeito mútuo, disciplina, prevenção das drogas e da prostituição; tirar o aluno da rua enquanto seus pais trabalham, para não se envolverem com o mundo do crime [...] Mas, contraditoriamente, isso não aconteceu. Na escola B, por exemplo, o monitor não conseguia dar aulas por causa da indisciplina dos alunos, nem reservava um momento para discutir com os alunos sobre os aspectos sociais, como respeito e disciplina [...]. Na escola A, a discussão sobre os aspectos sociais acontecia, porém a vivência musical através do canto não era desenvolvida. (BRITO, 2011, p. 52)

No entanto, de modo bastante recorrente, problemas relativos à falta de desenvolvimento musical dos alunos eram minimizados por uma concepção assistencialista do Mais Educação, que enfatizava o caráter salvacionista do programa, cujo foco era entendido como “tirar a criança da rua” (cf. BARROS; PENNA, 2013b, p. 588). Esse entendimento manifestava-se constantemente nas entrevistas com os diversos agentes envolvidos – professores comunitários, monitores e mesmo diretores. Neste sentido, destaca-se o depoimento da professora comunitária de uma escola estadual de João Pessoa, sobre os aspectos positivos do programa, em entrevista (em 23/01/2013):

Ah, o bom de tudo é que eles têm um momento de mais aprendizagem, *ficam na escola ao invés de estar no meio da rua* porque a gente tem um índice de crianças que vivem em comunidades carentes. Então, se a gente está com eles na escola, a gente está protegendo eles da violência. (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27 – grifos nossos)

Assim, para essa mesma professora comunitária, a noção de *educação integral* se reduz ao fato de “o aluno chegar às oito horas da manhã e sair às cinco e meia da tarde” (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 27). No mesmo sentido, o monitor de banda fanfarra de uma escola municipal de João Pessoa, estudada por Barros (2014, p. 51), declara que o programa veio para “ajudar as crianças e os adolescentes a não entrar nas drogas, no tráfico, na violência... Então, para eles não ficarem em casa em uma hora oposta da sala de aula” (entrevista em 29/11/2011). Neste quadro, então, o objetivo maior é ocupar o tempo do aluno, de qualquer jeito, de modo que a intenção formativa fica em segundo plano.

No entanto, esta concepção diverge da proposta de educação integral do Mais Educação, que defende uma formação global do aluno, em suas várias dimensões, o que não se reduz à mera ampliação da jornada escolar, como diversos estudiosos discutem (MAURÍCIO, 2009, p. 26; GUARÁ, 2009, p. 65-66). Nas várias pesquisas aqui analisadas, são raras as falas que revelam essa compreensão da educação integral, mas elas ocorreram algumas vezes – cabendo considerar que, embora significativas, essas concepções expressas podem não se refletir diretamente nas práticas desenvolvidas. Em seu estudo multicaso sobre oficinas de banda fanfarra do programa, Barros (2014, p. 51 – acima citada) deparou-se tanto com a visão assistencialista manifesta pelo monitor da escola municipal A, quanto com a atribuição de uma função distinta ao programa, na entrevista (em 14/04/2013) com a diretora da escola estadual B, onde eram alcançados melhores resultados, tanto nas ques-

tões sociais, quanto no desenvolvimento musical. Para a referida diretora, educação integral é: “integrar toda esta escola, cooperar com o desenvolvimento e aprendizagem e os direitos humanos da criança e do adolescente. É para a gente criar, realmente, uma cultura de paz, uma educação que promova o ser humano” (BARROS, 2014, p. 53). A perspectiva da educação integral também foi encontrada na entrevista do coordenador geral do Mais Educação na rede municipal de Cabedelo¹⁰ (em 14/02/2014), que considera que o programa “é uma das maiores perspectivas que foi criada até hoje, para ampliação da jornada escola e o estabelecimento da educação integral e integrada. Porque não é só aumentar o tempo, devemos também aumentar a formação em si” (BARROS; PENNA, 2014, p. 51),

Um dos documentos que fundamentam o Programa Mais Educação, proposto inclusive com a intenção de um “debate nacional”, deixa claro que não é suficiente ocupar o tempo do aluno de qualquer jeito para simplesmente mantê-lo na escola:

Nesta perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Neste sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009a, p. 28)

Como discutem Penna, Barros e Mello (2012, p. 72), é fundamental que o trabalho de educação musical “consiga envolver os alunos e ser significativo para eles” – constituindo, portanto, um tempo de qualidade –, pois sem isso as funções contextualistas, de caráter social, não conseguem se sustentar:

Assim, é possível questionar as reais funções de diferentes propostas voltadas para “ocupar o tempo” e “tirar da rua” crianças e jovens [...] Se essas propostas não se articularem a um trabalho educativo capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, não estariam, na verdade, atuando simplesmente no controle e vigilância do outro, na busca de disciplinar seu tempo e mesmo seu corpo? (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 73)

Esse entendimento da “rua” – ou seja, o ambiente de vida do aluno – como uma ameaça da qual é preciso salvá-lo a todo custo contradiz a própria proposta do Mais Educação de integração dos saberes escolares e comunitários, promovendo o diálogo entre a cultura local e os currículos escolares, com base no reconhecimento de que “as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola” (BRASIL, 2009c, p. 13). A ênfase nos problemas das “comunidades carentes” e na “ameaça da rua” pode levar, ainda, à desconsideração dos elementos positivos da experiência do aluno fora da escola, inclusive a sua vivência musical, ou pode até mesmo conduzir à “estigmatização de indivíduos ou grupos”, como apontam Cavalière e Maurício (2011, p. 11).

Nesse sentido, significativamente, *na grande maioria das pesquisas realizadas sobre as oficinas de música do Mais Educação* não foram observadas atividades pedagógicas que partissem ou englobassem, intencionalmente, a vivência musical do aluno, seja porque a escolha do repertório era determinada pelo monitor sem qualquer consulta à turma, seja pela clara desconsideração das manifestações musicais espontâneas dos alunos. Duas cenas ilustram exemplarmente esta questão: durante o intervalo de uma aula de canto coral em uma escola municipal de João Pessoa, alguns alunos cantavam, bastante afinados, uma música gospel que não fazia parte do repertório, mas que se encaixaria perfeitamente para a apresentação do dia das mães (BRITO, 2011, p. 48). Por outro lado, é uma batida funk que surge em uma oficina de banda fanfarra de uma escola estadual:

[...] o aluno novato, que tinha mais dificuldade com o instrumento (trombone), começou a fazer uma batida de funk no instrumento e com estalos da língua. A batida era muito dançante e ritmada e todos os outros alunos apreciaram. No entanto, o monitor apenas observou e depois continuou com a tarefa que estava dando. (BARROS; PENNA, 2013, p. 14)

Nestas e em inúmeras outras cenas que poderiam ilustrar a questão, fica claro que as diversas discussões de nossa área sobre educação musical e cotidiano (SOUZA, 2000; 2008), sobre o multi/interculturalismo (PENNA, 2012) ou sobre a convivência de “mundos musicais” na escola (ARROYO, 2002) estão imensamente distantes das práticas desses monitores, não só por que a maioria não tem formação específica na área, mas talvez ainda pela conhecida defasagem entre as discussões acadêmicas e as práticas no cotidiano escolar.

No entanto, cabe assinalar a única situação diferenciada encontrada em uma escola municipal de Bayeux, onde dois monitores (que atuavam em conjunto) incorporaram ao repertório da oficina – cadastrada como de percussão, mas com diversas práticas de banda, pelo uso de instrumentos de sopro – o funk “Show das Poderosas” (composição de Larissa de Macedo Machado e sucesso da cantora Anitta), claramente escolhido pelos alunos, pela cena a seguir:

Enquanto os alunos estavam ensaiando o funk “Show das Poderosas”, eles erraram a entrada. O mesmo erro foi cometido mais umas duas vezes: ou eles atrasavam ou adiantavam o momento da entrada do funk. O monitor D1 resolveu contar “2, 3, 4” e depois dizer “prepara” (primeira palavra da letra de “Show das Poderosas”). Os alunos da percussão deveriam entrar na sílaba “pa” da palavra “prepara”. Com ar de quem estava chateado com a música, o monitor D1 disse à turma, em tom de ironia: “Se vocês soubessem o amor que eu tenho por essa música... Pense! Eu só vou botar essa música por causa de vocês”. (PEREIRA; PENNA, 2014, p. 24)

Neste caso, a abertura de um espaço para a música da vivência do aluno carrega contradições, na medida em que é clara a ironia e a atitude de preconceito do monitor, que revelam sua hierarquização das práticas musicais. Assim, é quase uma concessão forçada a aceitação da música do aluno, em lugar de uma prática de educação musical baseada em uma concepção ampla de música, capaz de apreender todas as manifestações musicais como significativas.

Considerações finais

As atividades musicais desenvolvidas através do Mais Educação nas escolas públicas paraibanas analisadas pelas várias pesquisas realizadas por nosso grupo apresentam uma diversidade de práticas, reforçando as colocações de Cavaliere (2010, p. 9) de que as respostas encontradas para a implantação do programa não são padronizáveis, na medida em que dependem dos agentes locais. A princípio, como já discutido, o programa deveria ter um caráter indutor, estimulando discussões e apoiando projetos próprios de educação integral. No entanto, de modo geral, não observamos maior integração entre as atividades do Mais Educação e o projeto político-pedagógico da escola, entre o corpo docente e os agentes do programa, embora seja necessário ressaltar que o foco da maioria das pesquisas era as práticas pedagógicas em música, incluindo também entrevistas com os professores comunitários e ainda, por vezes, com os diretores. Na mesma direção, Mosna (2014, p. 181; 196) também constata, em sua pesquisa, a ausência das mudanças curriculares propostas pelo programa e a resistência do corpo docente, tanto em relação a essas mudanças quanto em

relação aos monitores (os “oficineiros”), que poucas vezes são aceitos como educadores no processo de ensino-aprendizagem (p. 149, 225).

Embora não pretendamos generalizar a partir dos diversos casos estudados, apontamos, ao longo da discussão, alguns fatores que influem sobre os resultados das práticas, refletindo sobre questões mais amplas que dizem respeito à educação musical. Neste sentido, nossos estudos têm indicado algumas questões recorrentes: práticas que não se mostram adequadas às capacidades dos alunos ou que não consideram o desenvolvimento da turma, por falta de perspectiva pedagógica ou mesmo de formação adequada dos monitores; práticas e concepções que não levam em consideração a vivência musical do aluno e sua experiência cultural, contrariando as diretrizes do programa quanto à articulação entre os saberes escolares e as experiências cotidianas; a prevalência de uma concepção restrita da proposta do programa, como tendo como meta apenas “tirar a criança ou jovem da rua”, o que leva, inclusive, à desvalorização e desconsideração das diversas vivências comunitárias.

Sem dúvida, o Mais Educação propicia o aumento de atividades musicais (extracurriculares) nas escolas, como já constataram Wolffenbüttel e Ertel (2011, p. 1672) em estudo sobre as escolas públicas do Rio Grande do Sul. Contudo, ao mesmo tempo, o programa carrega contradições entre as propostas do MEC e as realizações efetivas no cotidiano da escola, entre as intenções e fundamentações de sua proposta e as concepções que norteiam os agentes envolvidos, entre as concepções contemporâneas de educação musical e as práticas realizadas, inclusive refletindo tradições musicais correntes. No que concerne à concepção de educação integral que fundamenta o programa, o que constatamos nas pesquisas desenvolvidas, em relação às diversas oficinas de música, é que o programa tende a se concretizar como atividades extracurriculares de cunho assistencialista, sendo percebido como algo que vem proposto (ou mesmo imposto) de cima para baixo – pelo Ministério da Educação. Neste quadro, mesmo que possa trazer benefícios para a escola, o Programa Mais Educação está longe de se consolidar, nas instituições paraibanas pesquisadas, como um projeto coletivamente assumido e construído – ou, nos termos de Moll (2012b, p. 152), como um processo de “construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo”.

No entanto, é preciso considerar que qualquer processo de transformação mais profunda da prática escolar não poderia ocorrer sem tensões e conflitos, pois envolve “relações de poder, hierarquia de papéis, identidades docentes, relação com a comunidade, concepções de educação e de disciplina, dentre outros elementos” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 152). Sendo assim, uma vez que “as políticas não podem ser analisadas apenas por seus objetivos, mas pelas realidades efetivas que engendram quando de sua implementação” (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2011, p. 12), cabe acompanhar o desenvolvimento deste programa federal, que canaliza tantos recursos, em suas realizações efetivas diferenciadas, com pesquisas sistemáticas que apreendam a diversidade das práticas desenvolvidas. Afinal, essas experiências “precisam ser monitoradas e alimentadas por continuadas reflexões, de modo a administrar o possível fosso” entre as propostas e as práticas efetivas (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154). Esperamos, portanto, ter contribuído neste sentido.

Notas

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Pirenópolis, novembro 2013). Aqui, são também incorporados dados dos relatórios parciais de Barros e Penna (2014); Pereira e Penna (2014); Brito e Penna (2014), que já integram o projeto de pesquisa A Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa, financiado pelo CNPq através do Edital Universal 14/2013.

² Ver, p. ex., Macedo (2012, p. 421), sobre a articulação de recursos do PME ao Programa Escola Integrada.

- ³ Agradecemos a todos – gestores, educadores e seus alunos – que participaram das pesquisas, contribuindo assim com o desenvolvimento do conhecimento em educação musical, permitindo-nos uma maior compreensão de práticas pedagógicas concretas, em suas dificuldades e positivities.
- ⁴ A monografia de graduação – Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – configura, em geral, a primeira experiência de pesquisa do estudante. No entanto, é importante ressaltar que o Mais Educação, em escolas paraibanas, está sendo objeto de diversos tipos de estudos, em diferentes cursos. Ambas as monografias mencionam atividades musicais, embora não analisem a prática pedagógica específica – em Campina Grande, há referência à oficina de canto coral (OLIVEIRA, 2013) e de flauta doce, na escola de Patos (OLIVEIRA, 2012).
- ⁵ Este texto faz referência a uma dissertação de mestrado sobre esta experiência em Esteio, de autoria de Tiago Pavinato Klein, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No entanto, o referido trabalho não está disponível on line no site da instituição.
- ⁶ “Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quarenta, denominado ‘Professor Comunitário’. Este será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora” (BRASIL, 2013, p. 22). Apesar desta indicação do programa, em alguns espaços – como as escolas estaduais da Paraíba – a designação corrente para este professor é simplesmente “coordenador” – das atividades do PME naquela escola.
- ⁷ Para as escolas urbanas de 2013, são oferecidos apenas os cinco primeiros macrocampos – com eventuais diferenças nas suas atividades. Há uma maior abrangência em: 4) educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (BRASIL, 2013, p. 7).
- ⁸ As denominações dos macrocampos, das atividades e as próprias ementas sofrem alterações conforme as edições do manual de operacionalização do PME. Em 2013, a atividade passa a ser designada apenas como “banda” e a ementa é simplificada, sendo retirada a primeira frase, relativa à iniciação musical (BRASIL, 2013, p. 14). Já a ementa de canto coral permanece a mesma.
- ⁹ O uso regular de playbacks em aulas de canto coral também foi observado numa oficina do PME em uma escola estadual em João Pessoa (PEREIRA; PENNA, 2013, p. 57-59; 63). Em uma das observações, acompanhadas com o áudio, as crianças cantavam praticamente gritando, mas as monitoras pareciam não se importar com isso.
- ¹⁰ É interessante ressaltar que, apesar de mudanças políticas, este coordenador geral está no cargo na Secretaria de Educação de Cabedelo desde que o programa foi implantado no município, em 2009, em contraste, por exemplo, à constante mudança da coordenação do programa na Secretaria de Educação do município de Santa Rita, onde, em menos de um ano de pesquisa, já presenciamos três mudanças (cf. BRITO; PENNA, 2014, p. 5). Certamente, a falta de continuidade na gestão tem efeitos sobre o processo de implantação e operacionalização do programa.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v.13, n.20, p. 95-121, 2002.

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e. *A banda da escola: um estudo multicaso nas oficinas de banda fanfarra do Programa Mais Educação em João Pessoa*. 2014. 78f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de banda fanfarra e hip hop no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa*. João Pessoa: MUCE, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2011-2012)

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de banda fanfarra e flauta doce no Programa Mais Educação: um estudo de caso múltiplo em escolas estaduais de João Pessoa*. João Pessoa: MUCE, 2013. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2012-2013)

BARROS, Olga Renalli de Nascimento e; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas públicas de Cabedelo*. João Pessoa: MUCE, 2014. Digitado. (Relatório Parcial de Pesquisa - PIBIC 2013-2014)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://goo.gl/i25UyY>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação... Disponível em: <http://goo.gl/dVPLZC>. Acesso em 27 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução nº 04, de 17 de março de 2009*. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola... 2009d. Disponível em: <http://goo.gl/K83opJ>. Acesso em: 29 maio 2010.

BRASIL. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/4TX2Kd>. Acesso em: 25 maio 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/Integral ano 2012*. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/GefCrH>. Acesso em: 30 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: 2013. Disponível em: <http://goo.gl/vTMi5k>. Acesso em: 06 nov. 2013.

BRITO, Alan de Araújo de. *O ensino do canto coral no Programa Mais Educação em escolas municipais de João Pessoa*. 2011. 59 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BRITO, Luã Nóbrega de; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas públicas de Santa Rita*. João Pessoa: MUCE, 2014. Digitado. (Relatório Parcial de Pesquisa - PIBIC 2013-2014)

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. CONGRESSO ÍBEROBRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2010, Elvas, Portugal. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/KVj2SU>. Acesso em: 15 mar. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Trabalhos. Natal, ANPED, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/TNmSa7>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FÉLIX, Michel Charles Nunes. *A banda vai passar*: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação integral: articulação de projetos e espaços de aprendizagem. *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*. s/d. Disponível em: <http://goo.gl/dDNKW8>. Acesso em: 25 jan. 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p. 65-81, 2009.

MACHADO, Lurdes Regina Borges Lima; THIESEN, Juarez da Silva. Educação integral no EBIAS: o Programa Mais Educação como transitoriedade e ação indutora. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 4., 2014, Florianópolis. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/UXkxwR>. Acesso em: 20 abr. 2014.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-423.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n.80, p. 15-31, 2009.

MENDES, Eliane Josefa Ribeiro. *Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre práticas de canto coral em escolas paraibanas*. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOLL, Jaqueline. Agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012b. p. 129-146.

MOSNA, Rosa Maria. *Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental*. 2014. 249f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/VNANEz>. Acesso em: 2 jun. 2014

OLIVEIRA, Maria Helena Almeida de. *As contribuições do Programa Mais Educação em uma escola estadual do município de Campina Grande - PB*. 2013. 40f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Bacharelado em Administração, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/CTjUPk>. Acesso em: 27 maio 2014.

OLIVEIRA, Priscilla da Silva. *O Programa Mais Educação como meio de inclusão socioeducacional na escola Nosso Lar Tio Juca*. 2012. 40f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Computação, Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/6M1vH8>. Acesso em: Acesso em: 2 jun. 2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; AZEVEDO, Érica do Nascimento. Monitoramento do programa mais educação: educação integral em construção. CONGRESSO ÍBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. 2011. Disponível em: <http://goo.gl/zIQbp9>. Acesso em: 24 jul. 2013.

PENNA, Maura. Não basta tocar? discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p. 141-152, jan.-mar. 2011.

PENNA, Maura. *Música (s) e seu Ensino*. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, jan.jun 2012.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes. *A música na ampliação da jornada escolar: o canto coral no Programa Mais Educação numa escola municipal de João Pessoa*. 2014. 68 f. Monografia

(Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de canto coral e percussão no Programa Mais Educação: um estudo multicaso em escolas municipais de João Pessoa - PB*. João Pessoa: MUCE, 2012. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2011-2012)

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de canto coral e percussão no Programa Mais Educação: um estudo multi-caso em escolas estaduais de João Pessoa - PB*. João Pessoa: MUCE, 2013. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa - PIBIC 2012-2013)

PEREIRA, Raquel Dantas Gomes; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas públicas de Bayeux*. João Pessoa: MUCE, 2014. Digitado. (Relatório Parcial de Pesquisa - PIBIC 2013-2014).

SOARES, Cybele; BRAZ, Sandrine; MEIRELES, Norma. Comunicação e educação: um estudo de casos da oficina de rádio escolar no Programa Mais Educação em João Pessoa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. 2010. Disponível em: <http://goo.gl/gJtcR3>. Acesso em: 27 jun. 2012.

SOBCZACK, Nara Rejane. *A música abrindo caminhos: oportunidades formativas a partir do Programa Mais Educação*. 2013. 16 f. Artigo (Trabalho de conclusão de especialização) – Curso de Especialização em Educação Integral Integrada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/04e71g>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGM/UFRGS, 2000.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Sinára Ferreira de. *A música e as aprendizagens dos alunos: um estudo em educação integral*. 2013. 17f. Artigo (Trabalho de conclusão de especialização) – Curso de Especialização em Educação Integral Integrada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/jykcus>. Acesso em: 20 mar. 2014.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 23-38, jul.-dez. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1665-1674.

Maura Penna - Graduada pela Universidade de Brasília em Licenciatura Plena em Educação Artística (1983), Licenciatura em Música (1983) e Bacharelado em Música (1979). Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (1990) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1997). Atualmente é Professora Adjunto III do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (desde o final de 2013), onde atua como pesquisadora e docente dos cursos de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado). Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, e desenvolve pesquisa sobre as práticas educativas musicais no Programa Mais Educação.
