

A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica

THE FULL TIME SCHOOL: A POTENTIAL SPACE FOR MUSIC LESSONS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

ANDRÉIA VEBER Universidade Estadual de Maringá (UEM) ▶ andréiaveber@gmail.com

resumo

Este artigo traz em sua essência uma discussão sobre a música na educação básica, tendo como objetivo discutir a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na escola. Tal discussão resultou de pesquisa mais abrangente desenvolvida dentro dessa temática, na qual o método consistiu em um estudo de caso qualitativo utilizando como ferramentas entrevistas, observações e análise de documentos. A análise dos resultados mostra que foi a partir de sua inserção no currículo escolar que a música foi construindo seu lugar, passando a ser considerada por toda a comunidade escolar como área de conhecimento essencial para a formação integral do ser humano e, assim, indispensável na educação básica. Dessa forma, foi possível destacar que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi essencial para a inserção do ensino de música, contribuindo assim com a conquista de seu lugar naquela escola.

PALAVRAS-CHAVE: educação básica, escola de tempo integral, ensino de música na escola

abstract

This paper brings in its essence a discussion about music in primary and secondary school, aiming to discuss the full time school as potential space for the insertion of music teaching in school. Such discussion resulted from comprehensive research made in this theme, in which the method consisted in a qualitative case study using tools such as interviews, observations *in loco* and analysis of documents. The analysis of the results showed that it was from the insertion of music in the school curriculum that music was constructing his place, becoming considered throughout the school community as a field of knowledge, essential to the whole formation of the human being and, therefore, indispensable in primary and secondary school. This way, it was noted that increasing the time spent in school was essential for the inclusion of music education, thus contributing to the conquest of its place in that school.

KEYWORDS: primary and secondary school, full time school, music education in school

introdução

A inserção do ensino de música na escola de educação básica é uma discussão que se tornou constante nos últimos anos, não somente na área da educação musical, mas também junto a outras esferas da sociedade e nas políticas públicas, devido à aprovação da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008), que trata da obrigatoriedade da inserção do conteúdo de música na escolarização básica.

De forma paralela, outras discussões que vêm ampliando seus espaços entre especialistas, nas políticas públicas educacionais brasileiras e, também, nas mais diversas esferas sociais são: a escola de tempo integral e a educação integral. Isso, em razão da ampliação dos programas governamentais e da divulgação das Novas Diretrizes para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.

Essas ações são iniciativas do governo federal nas quais o objetivo descrito é levar educação de qualidade a toda população. Esse foi um dos compromissos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assumido pelo Brasil e por vários outros países em desenvolvimento no Fórum Mundial da Unesco, realizado na Tailândia, em 1990. Na ocasião, os representantes dos países participantes assinaram um tratado responsabilizando-se, em seus respectivos países, pela tomada de iniciativas para que a educação de qualidade fosse levada a toda a população (Unesco; Conced, 2001). Como iniciativa no Brasil, a LDBEN nº 9.394/96 passou a prever a ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola para período integral (Brasil, 1996). Esse compromisso foi reafirmado em 2001, com o Tratado de Dakar (Unesco; Conced, 2001). Assim, os países envolvidos teriam como meta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, ou seja, oferecer uma escola de tempo integral.

O termo escola de tempo integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de educação integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola de tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Já o conceito de educação integral, de forma ampla, está associado à educação do indivíduo por inteiro. Este, segundo Yus (2002), está relacionado com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/intuitiva e espiritual.

A utilização da expressão “escola de tempo integral” como sinônimo de “educação integral” acontece devido à relação direta que, por vezes, acaba se estabelecendo entre as duas. Como aponta Cavaliere (2007), ampliar o tempo de permanência do aluno na escola significa comprometer-se com uma educação que vai além daquela até agora oferecida na maioria das escolas. Para a autora, deve-se levar em conta não só a quantidade, mas a qualidade desse tempo, ou seja, o significado que esse tempo tem para a escola e para aqueles que dela participam. Ao aumentá-lo, aumenta também a responsabilidade, daqueles que atuam na escola, de tornar significativo esse tempo. Assim, como reflete Chaves (2002, p. 43), “a qualidade do ensino/aprendizagem liga-se tanto à quantidade de tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que um simples aprender a ler, escrever e contar”.

A ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola, segundo Cavaliere (2007, p. 1015), pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

- (a) Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) Ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) Ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Essa autora considera que, sendo função da escola preparar os indivíduos para a vida social, a escola de tempo integral pode ser uma aliada. Porém, para isso, as instituições precisam ter condições de infraestrutura e organização do tempo e do espaço, precisam preparar seus profissionais e ter definições curriculares compatíveis. Segundo a autora, faz-se necessário construir experiências de compartilhamento e reflexão no interior da escola, entendendo o tempo integral como oportunidade de maior qualidade na experiência escolar.

Assim, parece necessário uma reorganização do tempo de escola que leve em conta as peculiaridades culturais de cada contexto. A escola necessita de uma organização flexível de modo a desenvolver a autonomia, o pensamento e a ação independente do aluno. Trata-se de recriar os horários e regras da escola em função de projetos que possam abrir oportunidades para os alunos. Nessa perspectiva, “a escola pública de horário integral deve ser vista como uma conjugação de extensão – tempo físico, qualificável – e intensidade – tempo qualitativo trabalhado como educação integral” (Coelho, 1997, p. 55). É sob essa perspectiva que a educação em tempo integral tem uma ligação com a educação integral.

Ao observar os documentos e ações referentes à escola de tempo integral e educação integral e ao olhar para a história da educação no Brasil percebe-se que a discussão em torno dessas temáticas é antiga, formando um conjunto de ideias já discutidas em projetos implantados ao longo da história da educação no país.

Alguns desses projetos ganharam destaque na literatura e podem colaborar com a compreensão do processo de desenvolvimento da escola de tempo integral e da educação integral no cenário nacional. Como exemplo, temos o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, no estado da Bahia, idealizado por Anísio Teixeira e que mais tarde tornou-se conhecido como escola-parque. Outro exemplo de grande relevância é a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), criados na década de 1980 no estado do Rio de Janeiro. Na mesma década, no estado de São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). Também em São Paulo, é possível destacar os Centros Educacionais Unificados (CEUs), que contam hoje com 45 unidades atendendo aproximadamente 120 mil alunos. Na década de 1990, o projeto Minha Gente, de iniciativa federal, depois denominado Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica). Atualmente, também de iniciativa federal, há o programa Mais Educação, com ações sendo desenvolvidas em todas as regiões do país. Esse programa, como aponta seus documentos, foi criado como estratégia do governo federal para introduzir a ampliação da jornada escolar para período integral e a organização curricular na perspectiva da educação integral (Ministério da Educação, 2010).

Várias propostas a partir do Programa Mais Educação e outros projetos mais pontuais estão sendo desenvolvidas em diversas regiões. São projetos que vão desde a implantação de turnos diferenciados, geralmente denominados de turno curricular e atividades diversificadas, até propostas nas quais todas as atividades são articuladas no currículo obrigatório da escola. Em alguns projetos, conta-se com a parceria de organizações não governamentais (ONGs) e espaços comunitários, nos quais são oferecidas atividades em forma de oficinas (Neephi, 2007).

Em Santa Catarina, o projeto de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola é denominado Escola Pública Integrada (EPI). Nele, em todas as escolas participantes as atividades oferecidas devem fazer parte do currículo obrigatório (Santa Catarina, 2005). Desse projeto faz parte a escola escolhida como campo empírico da pesquisa-fonte deste artigo, que, por desejo de sua direção, foi identificada apenas por sua sigla: EEBCAL.

O *status* de unidade-modelo e referência da implantação do projeto EPI em Santa Catarina, adquirido junto aos órgãos administrativos do projeto no estado, foi um fator determinante para

a escolha dessa escola. Também, o fato de ter trabalhado como professora nessa escola me fez estabelecer uma relação de confiança com a comunidade escolar, facilitando o acesso aos colaboradores da pesquisa e ao ambiente escolar. Esses fatores foram considerados positivos, pois possibilitaram um maior aprofundamento das questões trazidas na pesquisa.

Na escola, a ampliação do tempo impôs à comunidade escolar a tarefa de decidir quais as áreas de conhecimento e atividades que ocupariam esse tempo. Inicialmente, na área de artes, a música foi escolhida para compor o currículo da escola na forma de disciplina específica. Assim, a experiência da EEBCAL, quando de sua adesão ao projeto EPI, projetou um espaço para a música naquela escola.

A referida pesquisa teve, então, como objetivo investigar o processo de inserção do ensino de música em uma escola pública de educação em tempo integral. O método utilizado foi o estudo de caso qualitativo, utilizando como instrumentos para a construção dos dados: observações, análise de documentos e entrevistas com representantes dos diferentes grupos que formam a comunidade escolar (equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e pais). As observações foram realizadas de fevereiro a junho de 2008. Foram entrevistados 14 professores; 7 pais e/ou responsáveis; e 36 alunos. Seu referencial teórico foi constituído pelos conceitos de escola de tempo integral, educação integral, e currículo integrado, bem como pelo conceito de tempos escolares (Gimeno Sacristán, 2008). Todos trazidos do campo da educação.

No presente artigo, a ênfase das discussões está na escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica, por isso, esse conceito, junto às reflexões em torno de sua relação com a educação integral, ganhou destaque como fundamento às discussões acerca da inserção do ensino de música na escola.

a inserção da música na escola

Na área da educação musical há um número crescente de pesquisas e estudos, na última década, que têm como objeto o ensino de música na escola de educação básica. Os objetivos desses trabalhos giram em torno de entender as perspectivas para o ensino de música na escola sob diferentes enfoques, contribuindo para a compreensão das políticas educacionais e das práticas de educação musical nas escolas, bem como dos fundamentos e concepções que as sustentam. Em síntese, os resultados indicam que, na legislação educacional, há espaço para o ensino de música nas escolas (Fernandes, 2004; Penna, 2004a, 2004b). Indicam, ainda, que esses espaços são ocupados de diferentes maneiras (ver Del Ben, 2005; Diniz, 2005; Hirsch, 2007; Loureiro, 2001; Queiroz; Marinho, 2007; Souza et al., 2002) e que são diversos os significados e funções atribuídos à música e ao ensino de música na escola (ver Beineke, 2001; Diniz, 2005; Furquim; Bellochio, 2009; Hummes, 2004; Pedrini, 2008; Puerari, 2008; Sanhotene, 2006; Souza et al., 2002). Por outro lado, algumas dessas pesquisas sinalizam que a área de educação musical parece ainda enfrentar certa instabilidade, visto serem escassas as escolas que contam com a atuação de um professor de música e que oferecem música como um de seus componentes curriculares (ver Álvares, 2005; Del Ben, 2005; Hirsch, 2007; Loureiro, 2004; Penna, 2002, 2004b; Souza et al., 2002). Alguns estudos também sugerem que, em muitas escolas, as atividades de ensino de música são esporádicas e não parecem integrar os projetos pedagógicos das instituições, visto serem definidas e construídas somente a partir de interesses e iniciativas individuais de seus professores (ver Del Ben, 2005; Hirsch, 2007), o que aponta para certa intermitência do ensino de música como parte dos processos de escolarização na educação básica.

“Instabilidade e intermitência do ensino de música nas escolas parecem sugerir certa dificuldade em constituir o lugar da música na educação básica” (Veber, 2009, f. 14), entendendo lugar sob a perspectiva trazida por Viñao Frago (2001), para o qual lugar é algo que se constrói. Para o autor, o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, que é dado *a priori*. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço. A escola, por exemplo, ocupa um espaço, porque esse lhe é dado *a priori*; e ela constitui, também, um lugar, que é construído a partir da utilização desse espaço.

Conhecer como a escola concebe e organiza as atividades que a constituem aparece como um dos caminhos para entender as diferentes formas pelas quais o ensino de música pode construir seu lugar na escola. Como sustentam Souza et al. (2002, p. 113):

Não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente “ideal”, se ignorarmos como os professores e a administração escolar percebem a presença da música nas escolas.

Resultados de trabalhos nessa perspectiva podem contribuir para a consolidação de um caminho que visa à aproximação das realidades vividas nos contextos escolares, de modo a construir referências teóricas e práticas para o ensino de música nas escolas de educação básica.

Na EEBCAL, a escolha das áreas que seriam acrescentadas ao currículo foi feita por toda a comunidade escolar. A música foi uma das primeiras áreas a contemplar o novo currículo, fazendo parte dele desde a adesão da escola ao projeto. Antes, a escola nunca havia passado por nenhuma outra experiência de ensino de música. Os motivos apontados para essa escolha foram os mais diversificados e estavam associados às funções da música na escola, descritas em pesquisas já realizadas na área (ver Hummes, 2004; Souza et al., 2002).

O espaço dado para a música na EEBCAL, seguindo as concepções de espaço e lugar apresentadas por Viñao Frago (2001), pode-se dizer que foram as três aulas semanais que eram oferecidas para cada turma.

Nesse espaço, as práticas musicais desenvolvidas focavam as vivências dos alunos com a música por meio das atividades de execução: da flauta doce, da percussão, do canto; nas atividades de apreciação musical e, também, nas atividades de composição, improvisação e arranjo. Para os alunos, era nessas aulas que eles poderiam aprender a tocar, cantar, conhecer instrumentos e brincar.

[Uu gosto da aula de música] porque eu aprendo a cantar, a tocar, a fazer coisas de música. Eu gosto de brincar de tocar instrumento, e a parte mais legal da aula, quando a gente toca a flauta e quando a professora deixa a gente tocar aqueles outros instrumentos que tem lá na sala [referindo-se aos instrumentos de percussão]. (Aluno da 2ª série).

Nos dias da aula de música, além do som vindo da sala (das flautas doces, dos instrumentos de percussão e dos alunos cantando com a professora), era comum a movimentação dos alunos com seus instrumentos fora da sala, em horário de aula, estudando em pequenos grupos. O tempo que os alunos tinham para estudar fora da sala durante as aulas parecia dar a eles um senso de responsabilidade pelo trabalho que teriam que desenvolver sozinhos, pois, ao retornarem para a sala, seriam cobrados os resultados de seu estudo.

O ensino de música e o tempo integral

A ideia de ter mais tempo para a realização das atividades permitia a utilização de dinâmicas variadas de organização do tempo, possibilitando maior atenção aos processos individuais de desenvolvimento musical dos alunos, o que permitia, também, uma desaceleração dos processos de ensino com o objetivo de proporcionar vivências visando à qualidade da aprendizagem musical desses alunos.

Os intervalos, tanto o de lanche como o de almoço, eram considerados tempo livre para os alunos, nos quais cada um podia escolher as atividades que desejava realizar. Nos horários de lanche as salas ficavam fechadas e a movimentação dos alunos no pátio era acompanhada pelos assistentes técnico-pedagógicos da escola. Nesses horários era comum encontrar alunos no pátio da escola com flautas na mão, tocando e brincando com jogos musicais (brincadeiras de roda, jogos de mão ou jogos com objetos sonoros alternativos). Para a professora Amanda (pedagoga), eles estavam o dia inteiro na escola e aprendiam a tocar um instrumento musical e isso fazia com que essa prática acabasse sendo uma das escolhas para ocupar o tempo livre nos intervalos. Como relata a professora Bia (pedagoga), eles sentiam prazer em aprender a tocar:

Na horinha do almoço, na horinha de folga, era comum encontrar uma equipe, uma turminha de crianças, sentados ou em pé, fazendo alguma atividade que fosse com brincadeiras relacionadas à música. Um pegava uma flauta imitando o professor e os outros estavam brincando juntos. Ou alguma coisa assim de ritmo, mas a gente via que eram umas coisas que eles aprendiam na aula de música, que dava pra ver, na forma de falar e tudo mais, a gente via que isso era na aula de música.

Tocar juntos no intervalo era algo prazeroso, segundo eles. Nas entrevistas, quase todas as falas apontam para esse momento como “divertido”, “prazeroso”, associado com a brincadeira: “Porque é bom brincar ali com os colegas, de tocar no recreio.” (Aluno da 2ª série). Eles falam de brincar, de se divertir com os colegas nesse momento de intervalo e as práticas musicais realizadas fundamentam-se nas práticas advindas das aulas de música. Parecia existir uma relação entre esses dois momentos. O repertório executado pelos alunos e as brincadeiras musicais que eles faziam eram aprendidas também durante as aulas.

As vivências musicais nos tempos escolares mostravam que o ensino de música ocupava um espaço na escola, que ia além daquele tempo destinado as aulas de música inseridas no currículo. Na escola, essa prática era vivida, também, nos tempos considerados livres para os alunos e passava a fazer parte da rotina diária da escola.

Ao pensar na ampliação do tempo de escolarização, talvez, uma das contribuições seja o fato de ela possibilitar mais tempo para que os alunos estejam juntos, em um mesmo espaço, submetidos às mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados às aulas. Isso permite conhecer melhor a forma como os alunos se relacionam com os conhecimentos aprendidos, além do tempo das aulas.

Além dos tempos escolares, as vivências musicais também eram levadas pelos alunos para além da escola, como apontou a professora Amanda:

Eles iam pela estrada com a flauta na mão e já iam tocando e cantando. A gente ia passando em frente às casas e ficava escutando as flautas tocando. Às vezes, ficavam até tarde tocando, não importava a hora. Principalmente quando a professora dava uma música nova. Tinha dias que eu olhava e tinha aluno que nem tirava o uniforme, já ficava sentado na calçada, tocando.

Como os alunos permaneciam na escola em período integral, todas as atividades obrigatórias eram ali realizadas. Assim, usar o tempo de casa, depois de ter passado mais de nove horas na escola, para reproduzir as atividades musicais aprendidas nas aulas, sugere que tal vivência com a música teria adquirido significado para a vida do aluno.

A possibilidade de inserir a música no currículo ocorreu, primeiramente, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. A partir daí, o ensino de música foi construindo seu lugar nessa organização social, conquistando aliados, atingindo reconhecimento e se tornando uma prática valorizada e vista como necessária na escola:

É uma disciplina que ganhou a legitimidade, digamos. A gente percebe que as crianças gostam muito de fazer a disciplina, de participar da disciplina. Assim, o que eu percebo da escola é que a música tem sido importante e tem dado conta daquilo a que se propõe em termos de educação musical em instituição escolar. Os nossos alunos, eles estão vivendo a música, eles estão aprendendo com a música. (Professora Simone, pedagoga).

Os professores falaram da conquista de legitimidade, de um convencimento por parte de todos, colocando a música como uma área tão valorizada quanto aquelas que já faziam parte do currículo da escola. Quando a professora Simone afirmou que “eles estão vivendo a música”, ela o fez a partir de suas próprias percepções com relação às vivências musicais que acontecem na escola.

A garantia de um espaço estabelecido para as aulas de música junto ao trabalho que fora realizado pelos diferentes profissionais que passaram pela escola instituíram ali uma rotina com a música. O que gerou certa visibilidade às práticas musicais. Com isso, os demais professores passaram a conhecer e reconhecer diferentes possibilidades para a música na escola, que eram evidenciadas nas aprendizagens dos alunos, a partir das quais os professores identificavam um diferencial na forma de trabalhar com a música. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música. Essa necessidade ficou evidenciada nas falas dos professores, exemplificada aqui com a fala da professora Vívian (pedagoga):

Pegar qualquer música, levar pra sala, trabalhar uma reflexão em cima do conteúdo, isso qualquer pedagogo faz. Mas tem algo que eu não sei te explicar, nas aulas de música que eu já vi aqui da escola, que o professor habilitado tem como desenvolver, diferente de nós. [...] Eu não sei agora citar tudo que vocês, como professores formados em música, conseguem, porque não sei exatamente como se diz, mas eu via a diferença das crianças cantando, das crianças trabalhando na aula de música.

Para os professores da EEBCAL, era perceptível que existia uma falta de conhecimento por parte deles em relação ao papel da educação musical na escola. Talvez pela falta de contato dos próprios professores com essa prática na escola, por nunca terem passado pela experiência de ter o ensino de música no currículo, como observa a professora Amanda:

[...] a gente foi ver a música em si, assim, o ensino de música, aqui com os alunos, agora nesses últimos anos. Porque, antes, a gente nem tinha aula de música, a gente cantava qualquer coisa, a professora dava uma letra, a gente nem sabia a melodia, nem sabia como cantar, ela trazia uma fita e a gente cantava junto com ela. [...]. Eles aprendem a cantar, a

construindo o lugar da música na escola: algumas contribuições

tocar e a gente consegue ver o quanto isso é importante pra eles. [...] e é bem diferente de tudo que a gente tinha visto na escola. Mas a gente vai conhecendo e vai aprendendo a lidar com tudo isso e a trabalhar com essas coisas todas, né?

Na concepção dos professores o entendimento sobre o que é educação musical escolar e sobre o papel da música na escola é algo que se constrói aos poucos, por meio de um processo de maturação dos docentes com relação à presença da música na escola. Esse processo, para eles, resulta no reconhecimento e legitimação da música como área importante na formação e por isso, indispensável na escola.

Para a professora de música, Mariana, o tempo e espaço reservados para as práticas musicais contribuem para a valorização do ensino de música na escola. Para ela, aquele era um espaço valorizado por todos:

Esse lugar, esse espaço reservado pra música é muito importante. Os alunos valorizam isso. "Vamos pra sala de música." É um espaço pra isso. Lá, eles têm instrumentos musicais, têm recursos, é um espaço diferente, especial. Então, daí tu percebe que tem um olhar diferente pra música ali. Tem os professores que respeitam como uma área que não é só pra datas festivas, tem o apoio da direção, que é muito grande, da secretaria e todo mundo... Ela já tem um espaço garantido, de vivência mesmo, ela está muito bem firmada, conquistada lá dentro. (Mariana, professora de música).

Mesmo com limitações de espaço para outras atividades, a escola possuía uma sala própria para as aulas de música, equipada com instrumentos musicais e suporte tecnológico, preparada exclusivamente para essas aulas. Segundo o diretor, foi um espaço conquistado ao longo dos anos, a escola passou por adaptação de espaços com a inserção no projeto EPI. Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de ter um espaço também para as necessidades advindas das demais práticas, de outras áreas de conhecimento.

A música, devido à quantidade de equipamentos adquiridos e manuseados em sua prática diária, necessitava de um espaço físico, tanto para guardar esses equipamentos quanto para utilizá-los, o que era inviável dentro das salas de aula de cada série, segundo o diretor da escola. A conquista do espaço físico para as aulas de música aconteceu a partir de necessidades advindas de sua prática cotidiana e da reivindicação da professora de música pela compra de equipamentos necessários para essas aulas. Como observou um dos professores da escola, "uma necessidade gerou a outra, né? Chegou uma hora que não tinha mais como o professor de música ficar carregando aquele montão de coisas pela escola." (Professor Gabriel, pedagogo).

Segundo Penna (2004b), se a música não ocupa o espaço tido como potencial nas escolas, torna-se difícil a conquista de reconhecimento e valorização. A consequência disso é que, se a música não ocupa um espaço nas práticas escolares, "[...] a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa" (Penna, 2004b, p. 11). Segundo a autora, a partir do momento em que o ensino de música não se faz presente na escola, ele deixa de ser reivindicado.

Na EEBCAL, embora houvesse inúmeros fatores apontando para a estabilidade do ensino de música na escola, para o diretor, essa estabilidade dependia de algo maior. Para ele, ainda seria necessária a construção de um currículo para a área de música:

A gente precisa criar uma forma de ter um currículo que possa ser enfrentado e aplicado por pessoas diferentes, sem prejudicar o projeto, sem ter visões diferentes. [...] Eu acho que nenhum trabalho pode estar vinculado a uma determinada pessoa, e, se essa pessoa deixar de existir, o trabalho ser todo modificado ou ser deixado de lado. (Mateus, diretor).

A preocupação com a construção de um currículo de música aponta para a seriedade com a qual a direção da escola estava olhando para a área de música, demonstrando preocupação em garantir a continuidade das propostas e atender as concepções e perspectivas da escola com relação ao ensino de música.

Gimeno Sacristán (2008) aponta que a forma como ocupamos o tempo determina o sentido que damos a ele. Na EEBCAL, a inserção da música aconteceu a partir do espaço dado a ela, devido à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a escolha da comunidade escolar. Mas a conquista de seu lugar na escola aconteceu principalmente pela atribuição de sentido às práticas educativo-musicais desenvolvidas e pelo reconhecimento de particularidades da música que antes não eram percebidas.

O fato de ter um espaço específico para as aulas de música contribuiu para a visão que se estabeleceu na escola sobre a necessidade de ter o ensino de música em seu currículo. Toda a movimentação gerada pelas práticas musicais fez com que o ensino de música fosse acolhido na escola e na comunidade. Os participantes da comunidade escolar puderam construir referências sobre o ensino de música na escola, o que parece ir ao encontro da reflexão de Figueiredo (2005, p. 27):

É preciso que, primeiramente, mais profissionais da educação percebam parte do discurso da educação musical sobre a importância da música na formação escolar. Se isso ocorresse haveria maior possibilidade de se construir gradualmente uma nova perspectiva para a educação musical escolar. É preciso que haja parceiros nessa argumentação e nessa ação.

A ampliação do tempo permitiu aos professores experimentar dinâmicas diferenciadas de organização das aulas e ocupar espaços diversos na escola. Na EEBCAL a música estava presente em todos os tempos e espaços, o que permitia aos professores acompanhar de maneira mais próxima diversas vivências musicais dos alunos. Com isso, acabavam identificando atividades, conhecimentos e habilidades que consideravam específicos do ensino de música. Para eles, as atividades das aulas de música continham certas particularidades que antes não eram conhecidas ou reconhecidas na escola, visto que nem a escola nem os profissionais que nela atuavam haviam passado por experiências com o ensino de música na educação básica. Com isso, eles passaram a sentir a necessidade de ter na escola um profissional com formação específica em música.

Essa ampliação de tempo permitiu uma desaceleração (Cavaliere, 2007; Gimeno Sacristán, 2008) no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que parecia existir maior tranquilidade no desenvolvimento das atividades. Mais tempo para o ensino abria a possibilidade de maior atenção aos processos individuais de aprendizagem dos alunos, às formas como eles se relacionavam com os conhecimentos. Os alunos, por sua vez, passam a estar mais tempo juntos, em um mesmo espaço, submetidos as mesmas experiências e tempos, além daqueles destinados as aulas. Fator esse que permite conhecer melhor a forma como eles estão se

algumas considerações

relacionando com os conhecimentos e vivenciando música além do horário específico da aula. Assim, pode-se dizer que a desaceleração no processo de ensino e aprendizagem abre a possibilidade de intensificação dos laços que são estabelecidos, tornando mais próximas as relações entre professores e alunos.

Na EEBCAL, as relações estabelecidas com música por meio de suas vivências nos mais diversos espaços, contribuíram para que o ensino de música conquistasse seu lugar, adquirindo reconhecimento e legitimidade, transformando-se em uma prática estável e reconhecida como parte da formação integral do aluno.

A conquista do lugar do ensino de música na escola passa por questões que vão desde a valorização das vivências musicais dos alunos dentro ou fora das aulas até questões relacionadas à conquista de espaço físico, devido a necessidades criadas pela própria prática do ensino de música na escola, apontando, também, para a necessidade de construção de um currículo para a área. Mas fica reforçada a ideia de que essa conquista depende, primeiramente, da própria inserção do ensino de música na escola.

Frente ao exposto, é possível afirmar que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola foi fundamental na abertura de espaço para o ensino de música. Fator esse que aponta a escola de tempo integral como espaço potencial para a inserção do ensino de música na educação básica. A ocupação desse espaço de forma a construir o lugar da música em cada instituição é tarefa nossa, dos profissionais da área. E experiências como a desenvolvida na EEBCAL, em Santa Catarina, e tantas outras iniciadas em todo o país, certamente poderão auxiliar na compreensão das diversas realidades e contribuir em direção à conquista do lugar da música na escola de educação básica.

referências

- ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.
- BEINEKE, V. Funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 7, p. 56-65, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- _____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C da C.; CAVALIERE, A. M. C. V (Org.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.
- COELHO, L. M. C da C. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1997.
- DEL BEN, L. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.
- DINIZ, L. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, mar. 2004.
- FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.
- FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 12., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009. p. 1-9
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata, 2008.
- HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio: um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- _____. A educação musical como prática educativa no cotidiano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Programa Mais Educação Passo a passo*. Brasília, 2010.

NEEPHI. *Experiência de horário integral*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi>> Acesso em: 2 nov. 2007.

PEDRINI, J. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo com mães de alunos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. p. 1-6.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.

PUERARI, M. As funções do projeto de música “Orquestra de Flautas” para a comunidade da escola municipal de ensino fundamental Heitor Villa Lobos. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 11., 2008, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Abem, 2008. p. 1-8.

QUEIROZ, L. R. da S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, set. 2007.

SANCHOTENE, A. B. C. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Escola Pública Integrada – Documento base*. Florianópolis, 2005.

SOUZA, J. et al. (Org.). *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos n. 6).

UNESCO; CONCED. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa, 2001.

VEBER, A. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

YUS, R. *Educação integral: uma abordagem holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em
15/12/2011
Aprovado em
09/02/2012