



## A música na educação básica: reflexões a partir da legislação vigente e as possibilidades de trabalho nas escolas

Cristina Rolim Wolfenbüttel<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto trata da música na educação básica, refletindo sobre as possibilidades da presença dessa área do conhecimento no âmbito escolar. Apresenta trabalhos de investigação em diversas áreas, nos quais as atividades inseridas no currículo, bem como o trabalho fora do currículo têm sido desenvolvidas. Discute, também, aspectos da legislação brasileira atual na educação, em contraste com a anterior lei de diretrizes e bases da educação nacional, na perspectiva das possibilidades que se apresentam para o trabalho musical nas escolas. Por fim, trata do ensino da música na perspectiva das relações entre pessoas e músicas (KRAEMER, 2000).

**Palavras-chave:** educação básica; ensino curricular e extracurricular; projeto político-pedagógico.

### Music in basic education: reflections from current legislation and the possibilities of work in the schools

**Abstract:** This text aims at discussing music in basic education, and the possibilities of the presence of this area of knowledge in the school extent. It presents works of investigation in several areas, in which the activities inserted in the curriculum as well as out of it, has been developed. It also discusses aspects of the Brazilian current legislation, concerning education in contrast with the previous law of directives and parameters of the national education, in the perspective of the possibilities presented regarding musical work in the schools. Finally, it shows the teaching of music in the perspective of the relations between people and music. (KRAEMER, 2000).

**Keywords:** basic education; curricular and extracurricular teaching; political-pedagogical project.

A presença da música nas escolas de educação básica, bem como sua ampliação e fortalecimento, têm sido temas amplamente debatidos na literatura de educação musical no Brasil, nos últimos anos (FUKS, 1991, 1993; PENNA, 2002, 2004a, 2004b; MORATO, GONÇALVES, ARROYO, RIBEIRO, 2003; GROSSI, 2003; SOUZA, 2003; ARROYO, 2004; SANTOS, 2004; LOUREIRO, 2004; FERNANDES, 2004, 2005; FIGUEIREDO, 2005; SANTOS, 2005; ÁLVARES, 2005; DINIZ, DEL BEN, 2006). Em termos oficiais, segundo Penna,

desde a década de 1970 não há garantias formais para o ensino de música – em sua especificidade – na educação básica. No entanto, de acordo com as leis educacionais e os diversos termos normativos correlatos, a música integra, *potencialmente*, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola

pele componente curricular de arte. (PENNA, 2004b, p.8).

A instituição do ensino da educação artística nas escolas de todo o país, incluindo o 1º e 2º graus, deu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971 (LDB 5.692/71). A partir do estabelecimento da LDB 5.692/71, houve um esvaziamento dos conteúdos musicais, em prol de uma educação dita polivalente, tanto para os alunos da educação básica, quanto para os professores em formação inicial.

Segundo Hentschke e Oliveira (2000, p.48), na década de 1970 predominava a tendência educacional, cuja ênfase apresentava-se mais no aspecto expressivo dos indivíduos. Além disso, a atenção durante o ensino e a aprendizagem destinava maior ênfase ao processo, ao invés do produto (HENTSCHE; OLIVEIRA, 2000, p.48). Em consequência desse enfoque,

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta na área de educação musical na UERGS/FUNDARTE. Assessora na Secretaria de Educação de Porto Alegre. Professora de educação musical no Instituto Superior de Educação Sévigné (ISES). Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte: Criação, Interdisciplinariedade e Educação - UERGS/FUNDARTE



a postura técnica do professor era, então, de atender às orientações gerais do programa, flexibilizando horários, avaliações, seleção de alunos para determinadas atividades, evitando o ensino de técnicas artísticas e musicais e concentrando as atividades na expressão em várias modalidades artísticas. (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.48).

A obrigatoriedade da educação artística para o ensino de 1º e 2º graus encontra-se prevista no artigo 7º da LDB 5.692/71. Todavia, Penna (2004a, p.21) alerta para a indefinição no texto da referida lei, o qual trata das linguagens artísticas a serem contempladas no ensino sem, contudo, mencionar a especificidade do ensino de música ou de outra área das artes.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de dezembro de 1969. (LDB 5.692/71).

Posteriormente, o Conselho Federal de Educação emitiu um parecer (Parecer CFE 1.284/73), no qual se encontra a proposição do ensino das artes na educação básica, em uma perspectiva integrada, na linha da polivalência dos professores quanto às artes plásticas, artes cênicas, música e desenho.

Segundo Penna (2004a), o Parecer CFE nº 540, emitido no ano de 1977, analisa o enfoque inadequado no ensino de música, que vigorou em anos anteriores. No texto do documento há um alerta sobre a demasiada ênfase destinada em anos anteriores quanto ao ensino da teoria musical e à prática de canto coral. De acordo com o Parecer CFE nº 540/77, o ensino de educação artística não mais comportaria tal abordagem. Nesse sentido e, considerando a integração entre as áreas artísticas, a música encontrar-se-ia no campo da educação artística (PENNA, 2004a, p.21).

Ao longo dos anos, educadores musicais intensificaram esforços, no sentido de tornar mais específicos os preceitos normativos para o ensino de música. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96) surge no bojo de toda essa discussão. No Artigo 26 da LDB 9.394/96, contudo, a obrigatoriedade é apontada para o ensino da arte.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (LDB 9.394/96).

Apesar da denominação abrangente constante no texto da LDB 9.394/96, pesquisadores apontam avanços alcançados com a lei, dentre os quais a substituição do termo *educação artística* por ensino da arte (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.52). Além disso, segundo Hentschke e Oliveira (2000), leis e documentos de referência, oriundos da LDB 9.394/96, também se apresentam como conquistas, apesar de não serem abrangentes e carecerem de fundamentação teórica (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, p.52). Os documentos originários da LDB 9.394/96, apenas para citar alguns textos dos referenciais apontados como conquistas, são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) - que apresentam a obrigatoriedade e a força

da lei – e os Parâmetros Curriculares Nacionais, “catalisador de ações, na busca de uma melhoria da educação” (PARECER CEB 04/98, p.3).

O inciso IV do artigo 9º da LDB 9.394/96 apresenta a competência, por parte da União – em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – de estabelecer as diretrizes para a educação. As diretrizes, por sua vez, devem nortear os currículos e os conteúdos mínimos da educação no país (BRASIL, 2005, p.34).

A partir da LDB 9.394/96, em 7 de abril de 1998, a Câmara de Educação Básica instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na resolução nº 2, as DCN são apresentadas como

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (RESOLUÇÃO CEB nº2, 1998, p. 1).

A autonomia da escola e de seu projeto pedagógico são possibilidades apresentadas pelas DCN, sendo que a escola deve trabalhar os conteúdos em seus contextos, tendo em vista a comunidade em que se encontra inserida. Segundo Bonamino e Martinez (2002, p.375), as DCN apresentam as linhas gerais de ação, como proposição de caminhos abertos à tradução em diferentes programas de ensino.

As diretrizes específicas para o ensino de música na educação básica foram aprovadas em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo Oliveira e Hentschke (2002), o surgimento das Diretrizes Curriculares de Música significou um

avanço nas conquistas dos profissionais da área de Música e especialmente dos Educadores Musicais, não somente pelas questões relacionadas diretamente à promoção da qualidade dos cursos, mas porque significam uma luta vencida por uma grande equipe de profissionais, que, inconformados com a situação gerada a partir da Lei 5692/71 que implantou a Educação Artística, conseguiu produzir processos e documentos para o desenvolvimento das áreas de Artes e da Música. (OLIVEIRA; HENTSCHKE, 2002, p.2).

Além das DCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também se constituem resultado da LDB 9.394/96. Apresentados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, os PCN objetivam sugerir linhas norteadoras para subsidiar secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras, e demais interessados nos assuntos da educação no país (BRASIL, 1998, p.9). A área da Arte, composta pelas Artes Visuais, Dança e Teatro, além da Música, apresenta os fundamentos teóricos de cada modalidade da arte, além dos objetivos e conteúdos específicos (BRASIL, 1997).

As mudanças ocorridas na legislação e nos documentos oficiais que regulam o ensino no Brasil apontam para possibilidades de fortalecimento da música na escola. Entretanto, como observa Penna (2004b), “leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula” (PENNA, 2004b, p.15). Apesar de o texto da LDB nº 9.394/96 estabelecer o ensino das artes como compo-



nente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, segundo Penna (2004a, p.23), persistiu a indefinição e a ambigüidade, o que permitiu múltiplas possibilidades, na medida em que a expressão "artes" pode ser interpretada de diversos modos.

Trabalhos realizados em diferentes localidades do país confirmam as observações de Penna (2004b), remetendo para discussões sobre a permanência da perspectiva da polivalência no ensino das artes (SOUZA et al, 2002; MORATO; GONÇALVES; ARROYO; RIBEIRO, 2003; ARROYO, 2004; PENNA, 2004a; DEL BEN, 2005), e para a escassa presença de professores de música na educação básica (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005).

Penna (2002), em pesquisa desenvolvida entre os anos de 1999 e 2002, na Grande João Pessoa/PB, afirma que "a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na educação básica, atuando para ampliar o alcance e a qualidade da vivência musical dos alunos" (PENNA, 2002, p.7).

Ao investigar o ensino fundamental e médio das redes públicas da Grande João Pessoa/PB, Penna aponta o reduzido número de professores com habilitação em música atuando nas escolas de educação básica (PENNA, 2002, p.7). Para a pesquisadora, parece haver uma "preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em diversos tipos de escolas de música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica" (PENNA, 2002, p.17). Penna também aponta para a continuidade de uma

tendência à atuação polivalente, confirmada pelos dados de que, no ensino fundamental, menos da metade - 45,7% - dos professores trabalham apenas uma linguagem artística em sala de aula, índice que cai para 26% no ensino médio. (PENNA, 2004b, p.9).

Penna (2004b), ao apresentar os dados de sua investigação, questiona quanto ao espaço no qual os professores de música estariam atuando, na medida em que a licenciatura é um curso que prepara para a atuação na educação básica (PENNA, 2004b, p.10). Sua investigação especula sobre a atuação dos professores de música em outros locais que não a educação básica. Uma possível explicação é apontada por Penna, ao refletir sobre tais espaços, na medida em que, de certa maneira, os mesmos "privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante" (PENNA, 2004b, p.10). Penna (2004b) alerta para

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro lado, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais "atraentes e protetoras" por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2004b, p.10).

Apesar da reduzida presença de professores de música na educação básica, apontada pelos pesquisado-

res (PENNA, 2002, 2004a, 2004b; SANTOS, 2005), estudiosos também têm alertado para o fato de que o ensino musical pode se apresentar de diversas formas e ocupar diferentes espaços (FUKS, 1991; KRAEMER, 2000; SOUZA et al, 2002; DINIZ, 2005; DEL BEN, 2005).

O ensino de música em escolas públicas estaduais de educação básica da cidade de Porto Alegre foi mapeado por Del Ben (2005). A pesquisadora observou que "a música se mantém presente nas escolas de educação básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares" (DEL BEN, 2005, p.15). Del Ben (2005) também constatou que, dentre as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, as extracurriculares constituem um número maior de ocorrências (DEL BEN, 2005, p.13). Del Ben (2005) complementa sua análise quanto às atividades musicais extracurriculares explicitando as modalidades em que as mesmas têm-se apresentado, incluindo as aulas de instrumentos musicais, a formação de conjuntos instrumentais, bandas de sopros ou metais, coral ou grupo vocal, grupos de música popular, hora cívica, festivais de música e apresentações musicais (DEL BEN, 2005, p.13). Como resultados de sua investigação, Del Ben (2005) aponta para a necessidade de

investigar em que medida e de que formas os documentos curriculares elaborados por órgãos governamentais, como as secretarias e o Ministério da Educação têm contribuído com as práticas educativas dos professores de música ou que atuam com música nas escolas e salas de aula. (DEL BEN, 2005, p.48).

Por fim, a pesquisadora (DEL BEN, 2005) alerta para a relevância de outro tema a ser examinado, o qual refere-se à

preferência dos diretores e professores por desenvolver projetos que envolvam a criação de bandas, corais e grupos musicais em detrimento das aulas de música como disciplina dos currículos escolares. (DEL BEN, 2005, p.48).

Em pesquisa desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME-PoA/RS) também pude observar a preferência dos professores de música pelo ensino extracurricular de música. Na investigação, constatei que a atuação dos professores de música na RME-PoA/RS se dá com maior intensidade no ensino extracurricular,

fora da sala de aula através da oficina de instrumento musical, onde são ministradas aulas de flauta doce, e da oficina de prática de conjunto vocal, caracterizada como canto coral. Há que se considerar que essas oficinas não atendem à totalidade dos alunos da escola, ficando a maioria deles sem o contato com o ensino musical. Isso se deve ao fato de existir somente um professor de música na escola, não existindo carga horária suficiente para que seja possível atender à totalidade dos ciclos. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p. 52-53).

Essas informações obtidas em pesquisa anterior (WOLFFENBÜTTEL, 2004) têm sido complementadas através de atividade de assessoria que exerço junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED-PoA/RS). A partir de contatos permanentes com as instituições escolares e com os próprios professores, também tenho observado que, muitas vezes, apesar da existência de pro-



fessores de música no quadro geral das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares, as quais, na RME-PoA/RS, são denominadas de apoio educativo ou complemento curricular (PORTO ALEGRE, 1996, p.59). Aparecem, assim, atividades diversas, como formação de banda escolar, ensino de instrumentos musicais como violão e flauta doce, oficinas integradas de dança e canto coral, formações de grupo vocal e instrumental, entre outras atividades que são desenvolvidas nas escolas<sup>2</sup>.

Santos (2005), em pesquisa desenvolvida com professores da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro (RJ), apresenta os depoimentos desses profissionais, discutindo sobre a música na escola e as políticas de formação dos professores de música. A autora afirma que, na cidade do Rio de Janeiro, o ensino de música não é oferecido em todas as turmas e séries da educação básica porque não existem professores de música em número suficiente para esse atendimento. Além disso, os professores do Rio de Janeiro (RJ) encontram-se atuando em outros espaços profissionais, dentre estes, o extracurricular (Santos, 2005, p.50).

Segundo Santos (2005), ao serem inquiridos sobre suas preferências de atuação profissional, os professores de música argumentam acerca das possibilidades que o funcionamento do ensino de música como atividade extracurricular oferece, salientando o sucesso do trabalho nessa modalidade de ensino (SANTOS, 2005, p.53). Na análise de Santos, os professores de música estariam driblando o discurso oficial, fazendo uma ressignificação do espaço escolar na educação básica. Nessa perspectiva, os professores de música parecem conviver com

a prática que *corre paralela* à atividade curricular, ou a fazem se misturar à grade, mas na condição de uma prática não autorizada (apenas tolerada); ou aceitam condicionar a realização de laboratórios ou oficinas ao cumprimento de parte da carga horária "em turma, na grade". Professores falam do "sucesso" da aula *fora da grade*, em contraste com um certo incômodo com a *aula na grade*. Aquela movida pelo fazer musical; a da grade, pelos tópicos de um programa; aquela movida pelo fazer prático e direto nos materiais; a da grade, pelo conhecer. (SANTOS, 2005, p.53).

A preferência pela atuação profissional de professores de música nos espaços extracurriculares pode ser analisada tendo em vista a importância das atividades extracurriculares na educação básica. Investigações empreendidas em diferentes áreas do conhecimento, em diversos países (OCDE, 2003; LINVILLE, 2000; WATKINS, 2004; ZAFF et al, 2003; HARRIS, 1999; STAEMPLI, 2000; WILLIAMS, 2001; COUSINS, 2004) apontam para a importância de um envolvimento mais amplo do estudante com o espaço escolar, o que pode resultar no estabelecimento de relações mais positivas com a escola. Pesquisas também têm revelado que,

se os estudantes se envolvem com as atividades curriculares e extracurriculares de sua escola e desenvolvem laços fortes com outros alunos e com os professores, têm maior probabilidade de obter bons resultados nos estudos e de completar o ensino médio. (OCDE, 2003, p.115).

As atividades extracurriculares têm sido estudadas por pesquisadores, com vistas a analisar a relação existente entre a participação dos alunos nas mesmas e a diminuição da violência juvenil (LINVILLE, 2000; WATKINS, 2004). Da mesma maneira, outros estudos empreendidos objetivam verificar a influência da participação de alunos nessas atividades e sua relação com a preparação para a vida e para o trabalho (HARRIS, 1999; STAEMPFLI, 2000; WILLIAMS, 2001; ZAFF et al, 2003; COUSINS, 2004). Outros estudos, ainda, buscam compreender as configurações das atividades extracurriculares em escolas, em uma perspectiva de política pública de ensino escolar (ROWLAND, 2005).

A atividade extracurricular desenvolvida na educação básica também aparece em pesquisas com denominações tais como complemento curricular, apoio educativo, atividade fora da sala de aula ou atividade paracurricular (SACRISTÁN, 2000, p.295, 306). É entendida como um conjunto de atividades não-curriculares que são desenvolvidas para além do tempo letivo dos alunos, sendo de frequência facultativa.

Na busca por uma otimização da organização de seus espaços e tempos, em uma perspectiva abrangente de projeto pedagógico, muitas vezes as escolas optam pelo desenvolvimento de determinadas atividades em outras dimensões, que não os tradicionais espaços e tempos curriculares. Surgem, assim, as atividades extracurriculares como alternativa para o ensino escolar, buscando a constituição da escola como "um espaço sociocultural, responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura, e em articulação orgânica com o contexto social em que está inserida" (ALMEIDA, 2002, p.57).

Segundo Sacristán (2000), é relevante que no processo educativo exista espaço para as atividades ditas mais globais, que envolvam saberes diversos. Para o autor, essas atividades são potencializadas nas atividades extracurriculares, pois, para ele, essas têm mais poder de "dar um sentido diferente à prática educativa do que muitos outros empenhos" (SACRISTÁN, 2000, p.306).

Nesse sentido, as atividades extracurriculares são consideradas como pertencentes ao projeto pedagógico, configurando um conceito abrangente para todas as possibilidades de atividades dessa natureza existentes no âmbito escolar (STAEMPFLI, 2000, p. 5; WATKINS, 2004, p.7). Além disso, aponta-se a necessidade de uma busca pela harmonia entre as atividades curriculares e com a escola no seu projeto educativo, bem como com a comunidade do entorno (KRAWCZYK, 1999; MARQUES, 1999).

<sup>2</sup> Informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em janeiro de 2006.



As atividades extracurriculares, portanto, constituem-se em um conjunto de atividades de natureza educacional, objetivando a utilização criativa e formativa dos tempos e espaços livres, com propostas de formação pluridimensional, conectadas ao ambiente e à comunidade (SANTOS; SEIXAS, 2005, p.12-13).

Outra análise em torno da preferência pela atuação profissional de professores de música pode ser como um "drible da ordem curricular com a prática extracurricular" (SANTOS, 2005, p.55), ou mesmo como transgressões pedagógicas (ARROYO, 2000). Arroyo (2000) argumenta sobre as transgressões escolares, em uma perspectiva de inovação e aprendizado. Para o autor, as "transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objetos" (ARROYO, 2000, p.141). Arroyo (2000) continua sua análise, afirmando que as transgressões ocorridas no âmbito escolar "refletem essa criatividade que tiveram de aprender no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir" (ARROYO, 2000, p.139). Além disso, o autor aborda a respeito da dimensão humana do trabalho educativo, no sentido de que

as artes, os corpos, os sentimentos, as pulsações, o imaginário... têm sido as dimensões do ser humano mais controladas nas teorias pedagógicas, nas instituições educativas. As mais ignoradas nos currículos. Possivelmente porque não cabem em paredes, resistem a ser gradeadas e disciplinadas. Os projetos inovadores recuperam essas dimensões da condição humana como direitos, como componentes da humana docência, não como temas transversais nem como tempos de "animação cultural", mas como direitos dos educandos e dos educadores. Essas transgressões de corpo inteiro mexem com o corpo inteiro dos mestres. Se descobrem humanos por inteiro. (ARROYO, 2000, p.149).

As transgressões, ou os ditos dribles, podem se apresentar em diversas instâncias da escola. Arroyo (2000) menciona as transgressões de origem política, bem como as de cunho pedagógico. Nesse sentido, o autor argumenta a respeito da força educativa dessas transgressões para os "sujeitos transgressores", convidando-nos a aprender nesse processo (ARROYO, 2000, p.139).

Na perspectiva de alargamento dos espaços e tempos escolares e, partindo das possibilidades oferecidas pela LDB 9.394/96 e pelo ensino extracurricular, também é importante considerar as propostas de abertura das escolas durante os finais de semana. Uma das possibilidades dessa abertura tem se constituído no Projeto Escola Aberta.

O Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Promove, em parceria com 68 secretarias de educação municipais e 5 estaduais e com a Secretaria de Educação do DF, a abertura

de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade... Com a participação das diversas esferas governamentais e da UNESCO, o programa visa a proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares. ([www.fnede.gov.br](http://www.fnede.gov.br), 2007).

O Projeto Escola Aberta oferece uma variedade de oficinas, as quais contribuem para ampliar e complementar o currículo escolar e, conseqüentemente, apresentar modos diversificados de constituir os tempos e espaços da educação básica. Dentre as oficinas oferecidas no projeto no Estado do Rio Grande do Sul, encontram-se as modalidades de oficinas esportivas, culturais, pedagógicas e artesanais, estas últimas com vistas à geração de renda. Nas oficinas culturais são oportunizadas diversas atividades, dentre as quais banda, canto, coro, música instrumental, violão, pagode e flauta, as modalidades que incluem o ensino de música ([www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br), 2007).

O Projeto Escola Aberta, ao integrar a escola como um todo e, conseqüentemente, oportunizar olhares diferenciados em relação à organização dos tempos e espaços da educação básica, possibilita interlocuções no todo da escola. Nesse sentido, é importante que sua inserção no âmbito escolar seja pensada em sintonia com o projeto pedagógico.

Liberdade e a autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, aspectos mencionados nas pesquisas e estudos atuais (ARROYO, 2000; MONFREDINI, 2002) são, também, possibilidades apontadas pela LDB 9.394/96. Essa autonomia, necessária para a organização da escola, possibilita uma vasta gama de possibilidades na organização de seus tempos e espaços. Nos artigos de 12 a 15 da Lei tem-se a dimensão da autonomia das escolas:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, torão a incumbência de:  
I. elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB 9.394/96).

A autonomia prevista na LDB 9.394/96 constitui-se, portanto, "na tensão com [os] limites organizacionais, mediada pelo contexto social, político e cultural no qual a escola está inserida" (MONFREDINI, 2002, p.49).

As pesquisas mencionadas anteriormente, juntamente com a legislação e os documentos normativos da educação no país, apresentam uma concepção abrangente sobre organização dos tempos e espaços na escola. As



propostas de gestão escolar têm sido marcadas "por uma pluralidade de orientações e práticas que dificilmente se esgotam nas disposições formais/legais" (KRAWCKYK, 1999, p. 145). Abrem-se, assim, perspectivas para gestões que possam considerar as inúmeras possibilidades existentes nos diferentes universos escolares, contemplando seus "processos de criação e recriação" (KRAWCKYK, 1999, p. 145).

O ensino de música na educação básica, do mesmo modo e, de acordo com Kraemer (2000), pode ocorrer onde houver a apropriação e transmissão musical. Nesse sentido, a educação musical, segundo Souza (2001), pode ser pensada a partir de uma concepção mais abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada nos princípios básicos de que a prática músico-educacional encontra-se em diversos lugares, quer seja nos espaços curriculares ou extracurriculares.

## Referências

ALMEIDA, M. I. de. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V. C. de. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.57-66.

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, V.12, 57-64, mar. 2005.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 29-34, mar. 2004.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008000018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 Fev 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302002008000018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96)**. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 9ª edição, 2005.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUSINS, M. E. **The relationship between student participation rates in Texas public school extracurricular activity programs and related factors of academic achievement, attendance, drops out and discipline**. 2004. Dissertation (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin.

DEL BEN, L. M. **Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical**. Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. M. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede

municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.15, 7-10, set. 2006.

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, V.10, 75-88, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 35-42, mar. 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.12, 21-30, mar. 2005.

FUKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

\_\_\_\_\_. Transitoriedade e permanência na prática escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, 1, p.134-156, 1993.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, 87-92, mar. 2003.

HARRIS, K. W. **Parental expectations of high interscholastic athletic activities**. 1999. Dissertation (Doctor of Education in Curriculum and Instruction) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In.: **A educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. da universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

KRAEMER, R. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

KRAWCZYK, N. A Gestão Escolar: um Campo Minado... Análise das Propostas de 11 Municípios Brasileiros. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, Ago. 1999.

LDB 5.692/71 - **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** - promulgada em 20 de dezembro de 1971 - Lei 5.692/71.

LDB 9.394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional** - promulgada em 20 de dezembro de 1996 - Lei 9394/96.

LINVILLE, D. C. **The analysis of extracurricular activities and parental monitoring and their relationship to youth violence**. 2000. Thesis (Degree of Master of Science in Human Development with a Major in Marriage and Family Therapy) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 65-74, mar. 2004.

MARQUES, L. R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p.577-597, ago. 1999.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p.41-56, jul./dez. 2002.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N.; ARROYO, M.; COSTA, M. C. S.; RIBEIRO, S. T. Continuum as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. **Boletim Informativo da ABEM**, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p.5, fev. 2003.

OCDE. **Conhecimentos e atitudes para a vida: resultados do PISA 2000** – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo, 2003.



**PARECER CEB 04/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04\\_1998.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf). Acesso em 8 de setembro de 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, mar. 2004a, p.19-28.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - II da legislação à prática escolar. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, set. 2004b, p.7-16.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, set. 2002, p.7-19.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos pedagógicos nº 9: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã.** Porto Alegre, 1996.

**RESOLUÇÃO CEB Nº2, de 19 de abril de 1999.** Disponível em [http://www.mieib.org.br/legis/reso\\_ceb\\_2\\_190499.pdf](http://www.mieib.org.br/legis/reso_ceb_2_190499.pdf). Acesso em 8 de setembro de 2007.

ROWLAND, B. K. **Comparing and contrasting local school board policies that govern access to public school programs and activities by home-schooled students in Virginia.** 2005. Dissertation (Doctor of Education) – Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 3. ed., 2000.

SANTOS, P. M.; SEIXAS, P. C. A antropologia na educação: abertura antropológica sem antropólogos. In: **Antropologia e educação.** Disponível em <http://ceaa.ufp.pt/educ2.htm>. Acesso em 3 de novembro de 2005.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, mar, 2005, p.49-56.

\_\_\_\_\_. "Melhoria de vida" ou "fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.10, 59-64, mar. 2004.

SOUZA, C. V. C. de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.8, 107-109, mar. 2003.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: **X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. Anais...** Uberlândia: 2001, p.85-92.

SOUZA, J. et al. A música na escola. In: **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Série Estudos. Porto Alegre, novembro, 2002.

STAEMPFLI, M. B. **The association between extracurricular involvement, self-esteem and leadership skills among University of Guelph peer helpers.** 2000. Thesis (Master of Science) – The Faculty of Graduate Studies, University of Guelph, Canada.

WATKINS, A. B. **The effects of participation in extracurricular activities on the mean grade point average of high school students in a rural setting.** 2004. Dissertation (Doctor of Education) – The University of Tennessee, Knoxville, Tennessee.

WILLIAMS, W. P. **The effects of youth organizations on high school graduation.** 2001. Thesis (Master of Science) – Department of Sociology, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. **Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental.** 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grando do Sul, Porto Alegre, 2004.

**WWW.EDUCACAO.RS.GOV.BR.** Acesso em 8 de janeiro de 2007.

**WWW.FNDE.GOV.BR.** Acesso em 8 de janeiro de 2007.

ZAFF, J. F. et al. Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. In: **Journal of adolescent research.** Thousand Oaks, US: Sage Publications. Vol. 18, nº6, 2003, p.599-630. Disponível em <http://jar.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/6/599>. Acesso em: 15 de jun. 2006.