

# Ascensão e queda do Programa Mais Educação

a música na proposta de educação (em tempo) integral<sup>1</sup>

Maura Penna<sup>2</sup>

Universidade Federal da Paraíba - CNPq | Brasil

**Resumo:** Este artigo constitui o produto final da pesquisa *Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa*, desenvolvida entre dezembro de 2013 a dezembro de 2016 pelo Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*, da Universidade Federal da Paraíba, sob nossa coordenação. Exploramos, aqui, especialmente os dados derivados dos grupos focais, de fontes documentais e das entrevistas com a equipe de coordenação do programa no Ministério da Educação, apresentando uma discussão sobre as contribuições do programa para a ampliação da presença da música nas escolas de educação básica e os seus limites enquanto política educacional, limites estes evidenciados por sua trajetória de crescimento, redirecionamento e posterior cancelamento.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Programa Mais Educação. Educação Integral. Grupos focais

---

<sup>1</sup> *Rise and fall of "Mais Educação" Program: music in full time educational proposal*. Submetido em: 01/05/2017. Aprovado em: 26/06/2017. Versões preliminares deste artigo foram apresentadas em Congressos da ANPPOM, em 2015 e 2016, e publicadas em seus anais.

<sup>2</sup> Maura Penna - Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Adjunto IV do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba, atuando na licenciatura em música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e coordenando o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora dos livros *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música* (Sulina, 2015) e *Música(s) e seu ensino* (Sulina, 2015 – 2ª edição revista, 3ª reimpressão), além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos. E-mail: [maurapenna@gmail.com](mailto:maurapenna@gmail.com)

**Abstract:** This article is the final product of the research *Music in “Mais Educação” (More Educatino) Program in João Pessoa’s public schools*, developed from December 2013 to December 2016 by the research group Music, Culture and Education, from Federal University of Paraíba, under our coordination. We present and analyze especially the data derived from the focus groups, documentary sources and interviews with the coordination team of this program at the Ministry of Education, featuring a discussion of the program’s contributions for the expansion of the presence of music in schools of basic education and its limits as an educational policy. These limits are became evident by its trajectory of expansion, redirection and subsequent cancellation.

**Keywords:** Music Education. *Mais Educação* Program. Full Time School. Focus Groups.

\* \* \*

Desde sua criação em 2007 e implantação a partir de 2008, até seu redirecionamento em 2016 e as mudanças políticas que finalmente o suspenderam, o Programa Mais Educação (ME) destacou-se como um projeto governamental voltado para a expansão da jornada escolar e implantação da educação integral, contribuindo para aumentar a presença da educação musical nas escolas públicas, através de oferecimento de “oficinas de música”<sup>3</sup> com caráter extracurricular. Por sua rápida expansão no país e o montante de recursos que canalizou, justificou-se a pesquisa sobre as práticas educativas musicais desenvolvidas pelo programa. Assim, o Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*, da Universidade Federal da Paraíba, desenvolveu a pesquisa *Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa*<sup>4</sup>, entre dezembro de 2013 a dezembro de 2016.

A pesquisa realizada teve como objetivo geral descrever e analisar as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizavam diversas oficinas de música desenvolvidas através do ME em escolas públicas da Grande João Pessoa. A partir desse objetivo mais amplo, a investigação visou: analisar diferentes concepções de educação integral e educação em tempo integral; levantar e analisar a produção bibliográfica sobre o Programa Mais Educação; caracterizar as propostas do Programa Mais Educação e os mecanismos de sua implantação nas redes públicas de ensino da Grande João Pessoa, e especificamente nas escolas pesquisadas; descrever e analisar o processo pedagógico desenvolvido e as metodologias empregadas em oficinas de música do Programa Mais Educação; identificar as concepções da função social e educacional da

---

<sup>3</sup> O termo “oficina de música” vem sendo cada vez mais utilizado com referência a trabalhos educativos com música que envolvam alguma atuação prática, com sentido bastante genérico (cf. ALMEIDA, 2005).

<sup>4</sup> Financiada pelo CNPq, através do Edital Universal 14/2013.

música, presentes tanto nas propostas do programa quanto sustentadas pelos diversos agentes nele envolvidos; verificar a formação e as concepções dos monitores que desenvolviam as atividades musicais; identificar fatores (operacionais, de gestão ou propriamente pedagógicos) que influíam sobre os resultados obtidos nas oficinas de música.

Marcada por um caráter qualitativo, a metodologia adotada articulou o estudo de caso múltiplo, com caráter etnográfico (cf. ANDRÉ, 2005), à realização de grupo focais com monitores do programa. Os estudos de caso permitiram conhecer e analisar situações concretas de atividades musicais desenvolvidas através do ME em escolas públicas da Grande João Pessoa<sup>5</sup>. Foram articulados aos grupos focais com monitores de música, que ajudaram a evidenciar as dificuldades e desafios dessas situações específicas. Complementando a coleta de dados, analisamos diversos documentos e publicações sobre o ME e realizamos entrevistas semiestruturadas com a equipe coordenadora do programa em nível nacional, no Ministério da Educação (MEC), visando colher informações sobre os mecanismos de implementação e controle da execução do programa em nível nacional<sup>6</sup>. A análise dos dados foi prioritariamente de cunho interpretativo, pelo caráter qualitativo da pesquisa, procurando estabelecer relações entre o que encontramos em nossa pesquisa com a teoria e com outros estudos já realizados a respeito do tema. Desta forma, buscamos detectar e compreender os pontos em que os dados de nossa pesquisa reforçavam estudos já realizados ou deles se diferenciavam, visando, ainda, articular teoria e dados empíricos (GOLDENBERG, 2000: 92-93).

Neste artigo, exploraremos especialmente os dados derivados dos grupos focais, de fontes documentais e das entrevistas com a equipe de coordenação do programa no MEC, apresentando uma discussão sobre as contribuições do programa para a ampliação da presença da música nas escolas de educação básica e os seus limites enquanto política pública, limites estes evidenciados por sua trajetória de crescimento, redirecionamento e posterior cancelamento. Para tanto, abordamos inicialmente a questão metodológica, quanto ao grupo focal com monitores do ME. Na sequência, num item de base documental e bibliográfica, analisamos as propostas do ME e seu processo de operacionalização. Exploramos os dados obtidos nos grupos focais no item sobre os monitores do ME, suas vivências no programa e suas experiências formativas. Com base tanto nesses dados como no conjunto da pesquisa desenvolvida, discutimos, então, as inconstâncias e impasses do Mais Educação e a música nas escolas. Para encerrar, apresentamos alguns questionamentos finais, buscando o que podemos aprender com o trajeto de ascensão e queda do Programa Mais Educação.

---

<sup>5</sup> Os estudos de caso fizeram uso de diversas fontes de dados – observação da prática pedagógica, entrevistas semiestruturadas com os agentes envolvidos, documentos do ME – que foram entrecruzados na análise, através da triangulação. Resultados dos estudos de caso foram apresentados em: Penna (2014), Penna *et alli* (2015, 2016).

<sup>6</sup> Em fevereiro de 2015, foram entrevistados, em Brasília, o Coordenador-Geral de Educação Integral, Leandro da Costa Fialho; Clarisse Traversini, Diretora de Currículo e Educação Integral e Gesuína Leclerc, membro da equipe do ME.

## 1. Trabalhando com grupos focais

Estudos desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa sobre as oficinas de música promovidas pelo ME já haviam apontado a grande influência, sobre as práticas desenvolvidas, das concepções dos monitores – sobre a educação integral, a função da música na educação, as manifestações musicais que devem ou não ser trabalhadas na escola, dentre outras (cf. PENNA, 2014). Sendo assim, consideramos ser extremamente pertinente a articulação da pesquisa de campo desenvolvida através dos estudos de caso múltiplos com a realização de grupos focais com os monitores, para conhecer como os mesmos vivenciavam as atividades do programa e as propostas do programa. Pois, segundo Gatti (2005),

O trabalho com grupos focais permite compreender [...] práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa importante técnica para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005: 11)

Um grupo focal diferencia-se de uma entrevista coletiva, sendo uma proposta de troca efetiva entre os participantes, de modo que os dados são produzidos em situação de interação, sendo importante levar em conta “essa dinâmica e a negociação social das visões individuais” (FLICK, 2004: 131). Assim, as sessões dos grupos focais pretendiam encorajar uma conversação aberta sobre a experiência no ME, produzindo dados gerados na dinâmica interacional do grupo, seguindo o princípio da não diretividade. Enfatizada por diversos autores, a não diretividade marca a atuação do moderador da sessão de grupo focal, a quem cabe, basicamente: introduzir o assunto, garantir que todos tenham a oportunidade de participar e que não se afastem muito do tema, além de controlar o uso do tempo, sendo todo o processo conduzido com bastante flexibilidade (GATTI, 2005: 29-34; BARBOUR, 2004: 135-147). Assim, como indica Flick (2004: 130), as intervenções para o direcionamento do processo do grupo, as ações para a condução da sessão “só podem ser planejadas de forma aproximada e grande parte das decisões [...] podem ser tomadas apenas durante a situação”.

Buscando centrar a sessão do grupo focal na interação entre os participantes, adotamos princípios apontados por Szymanski (2004) para a entrevista reflexiva, especialmente com respeito à questão desencadeadora, que, como ponto de partida para a fala dos participantes, precisaria focalizar o ponto que se quer estudar, mas sendo ampla o suficiente para que pudessem escolher por onde queriam começar (p. 27). Neste sentido, de acordo com os objetivos da pesquisa, adotamos duas questões desencadeadoras: (i) como tem sido sua experiência como monitor no ME? (ii) como vocês veem o programa ME? Essas questões poderiam ser desdobradas com pedidos de esclarecimento, aproveitando o desenrolar das discussões no grupo para procurar estimular a abordagem de pontos que interessavam

especialmente à pesquisa, como as dificuldades enfrentadas, as práticas desenvolvidas, as relações com os alunos, com os demais agentes do programa e com outros membros da comunidade escolar. O pedido de ilustrar, com o relato de um acontecimento específico, questões referidas de modo genérico buscava incentivar a apresentação de experiências pessoais e propiciar dados mais concretos.

É preciso ter em conta que, pelo caráter do grupo focal, algum participante pode, eventualmente, fazer declarações que não faria em uma entrevista individual, de modo que não podem ser tratados como indivíduos isolados, pois estão engajados em uma conversação, sendo necessário considerar como o significado é construído na interação entre os diversos participantes, incluindo aí o moderador (SILVERMAN, 2009: 250). Por outro lado, cabe considerar que o relato revela intenções e concepções, sem, no entanto, permitir analisar a prática pedagógica em si – o que exigiria a observação como principal técnica de coleta de dados (PENNA, 2015: 126). Neste sentido, o discurso dos participantes revela como eles percebem e dão significado à própria prática, mas não se configura como uma forma de acesso direto à mesma.

A mobilização de monitores de música para participar das sessões mostrou-se mais difícil e complexa do que o previsto. Como são considerados “voluntários”, recebendo apenas um ressarcimento por despesas de transportes e alimentação, foi realmente difícil conseguir engajar espontaneamente diversos monitores na realização de um grupo focal, fora de seu horário habitual de atividade nas escolas e realizado em outro espaço. Mesmo assim, contando com a ajuda de alguns monitores que tinham liderança local, conseguimos realizar duas sessões de grupo focal. A primeira foi realizada em outubro de 2014, com quatro monitores de música da rede municipal de Bayeux, que participavam de uma tradicional banda de música da cidade. Os quatro participantes – M1, M2, M3 e M4 – eram três homens, que trabalhavam com bandas marciais, e uma monitora, que dava aulas de flauta doce. A segunda sessão de grupo focal teve lugar em novembro de 2015, com quatro monitores – M5, M6, M7, M8 –, todos homens, da rede municipal de Santa Rita, responsáveis por oficinas de banda ou percussão, canto coral e violão – iniciação musical de instrumentos de cordas, nos termos de Brasil (2014: 6). O material produzido nas duas sessões foi gravado em áudio e vídeo, apenas para fins de registro, com a permissão dos participantes (que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE).

Ao se trabalhar com grupos focais, um grande desafio é a transcrição. Definir os critérios de transcrição não é uma tarefa simples, mesmo com relação a entrevistas individuais, pois, como indica Gibbs (2009: 28-29), “a transcrição é um processo interpretativo”, já que poucas pessoas “falam em prosa gramatical” – especialmente em conversas. Por suas próprias características, a fala diferencia-se da linguagem escrita, envolvendo pausas, repetições, hesitações, alongamento de vogais, etc. Deste modo, de acordo com os objetivos da pesquisa, cabe “decidir quanto daquilo que está na gravação deve

ser transcrito” (GIBBS, 2009: 28). Neste sentido, considerando o conteúdo dos depoimentos mais importante do que sua forma, temos adotado, para a transcrição de entrevistas os critérios de empregar a ortografia padrão, respeitando as construções de frases utilizadas pelo entrevistado (cf. PENNA, 2015: 141).

Adotamos esses mesmos critérios na transcrição dos grupos focais. Mas como nesse caso não era apenas o conteúdo que estava em foco, interessavam também, pelo menos, as interrupções e sobreposições de falas. Para registrá-las, buscamos algumas indicações nos padrões e convenções de transcrição utilizados pelos linguistas que trabalham com análise da conversação (cf. MARCUSCHI, 1986) – como, por exemplo, o uso do colchete para indicar falas sobrepostas. Também as diversas expressões não verbais – como gestos, risos, expressões corporais ou faciais – precisavam ser incorporadas na transcrição, para que fosse possível registrar o processo interativo e a própria construção coletiva de significações. Exemplificamos abaixo com alguns trechos transcritos tanto os procedimentos de transcrição, quanto a ação de moderação e o caráter conversacional dos dados produzidos. Buscamos, como recomenda Silverman (2009: 249), contextualizá-los no processo de discussão.

No grupo focal de 2014, com monitores da rede municipal de Bayeux, M1, M2, M3 e M4 relataram – com intervenções diversas de todos – uma atividade de formação continuada promovida pela coordenação do ME na rede. Então, a pesquisadora (P), que atuava como moderadora, procurou estimular um posicionamento a respeito e também dar um retorno de sua compreensão (cf. SZYMANSKI, 2004: 35-36):

[P – Mas vocês acham que ajudou? Que esse tipo de trabalho ajuda?  
[M3 – Ajudou, ajudou..  
[M1, M2 e M4 – (gestos positivos, M1 coça o nariz)  
P- Então teve um mês, todo sábado, pelo menos quatro aulas para trabalhar as questões relacionadas com o comportamento dos alunos, como lidar em sala..  
M1 – Isso.

Seguem-se vários relatos sobre a violência nos bairros em que trabalham. A pesquisadora procura fazer a discussão retornar às oficinas de música do ME:

P – Certo. Mas no trabalho, na sua oficina... Vocês têm maiores dificuldades com comportamento? Como é que é?  
M2 – Tem...  
M1 – Por incrível que pareça, a pior turma que eu tenho são os pequenos.  
M4 – O meu são os adolescentes..  
M2 – É.  
M3 –E na minha, a maioria era mais tranquilo. Só que tinham dois que eram especiais, aí já requer mais cuidado com eles.  
M2 - No meu, no meu caso não tem essa... tem, lógico, 2 ou 3 que... Não tem como não ter, não. Lá no caso, na minha área aqui, são mais meninas... Nem tanto os meninos, porque...  
P – Meninas dão trabalho?

M4 – Dá, e muito...

M2 – As meninas? É impossível demais... Então a gente tem que estar ali acho que praticamente 24 horas: "caramba, não pode, não pode!" E os meninos não, quando a gente "olhe, não pode" (faz gesto de problema resolvido). Aí eles já obedecem.

Apesar de apresentar dificuldades de operacionalização, a técnica de grupo focal mostrou-se bastante produtiva e os dados obtidos nas duas sessões de grupo focal mostraram-se bastante ricos quanto às concepções e vivências dos monitores no ME, como discutiremos adiante.

## **2. Concepção, implantação e expansão do Programa Mais Educação**

O Programa Mais Educação (ME) foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17, em abril de 2007 (BRASIL, 2007), atendendo a determinações já presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que estabelecia tanto a progressiva ampliação do “período de permanência na escola” quanto o oferecimento progressivo do regime de escolas de tempo integral nas redes urbanas (BRASIL, 1996 – Art. 34 e 87). Nesse momento, com esta portaria que envolvia inclusive o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o caráter protetivo – ou mesmo assistencialista – do programa era mais forte.

O ME começou a ser implantado em 2008, em 1.380 escolas, do Distrito Federal e de 25 estados (MOLL, 2012: 133-134). Foi regulamentado em 2010, através do Decreto 7.083, que explicita como finalidade do programa “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” (BRASIL, 2010a, Art. 1º), cumprindo clara função social, ao se propor a combater as “desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar”. Deste modo, nos termos da Profa. Jaqueline Moll, que trabalhou na implantação do programa, o ME tinha um “caráter de discriminação positiva e de política afirmativa” (MOLL, 2012: 134)

Coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com secretarias de educação em âmbito estadual ou municipal, o programa oferecia diversas atividades no turno oposto, de modo a expandir a jornada escolar e a garantir uma maior permanência do aluno na escola. No entanto, aos poucos, vinculou-se cada vez mais consistentemente à perspectiva da educação integral, em função da qual deveriam ser estabelecidas a organização curricular e a jornada escolar. Isso era bastante claro na concepção e no material para discussão e direcionamento do programa produzido pelo MEC. Dentre esses, destacava-se o texto elaborado por um grupo de trabalho para servir como referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a).

Assim, o ME constituía 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, 2012: 132). O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024<sup>7</sup> referendou essa sua proposta, pois a meta 6 do plano estabelecia o compromisso de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a).

O *Manual Operacional de Educação Integral* de 2014, documento que orienta o funcionamento do programa, apresentava-o como parte integrante das “ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014b: 4). Deste modo, o ME pretende ter um caráter indutor, apoiando iniciativas que visem à elaboração de propostas curriculares que superem a oposição entre turno e contraturno, numa escola capaz de promover o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos e dimensões. Assim, ao se propor a promover “atividades que expandam o horizonte formativo dos estudantes” (LECLERC; MOLL, 2012: 96), têm especial relevância no programa as atividades de cultura e artes, que abrangem também o campo da música.

Pelas normas de operacionalização do Mais Educação, apresentadas em manuais anualmente atualizados (BRASIL, 2012; 2013b, 2014b), em cada escola que estivesse implantando o programa deveriam ser selecionados, a princípio, 100 estudantes para participar do mesmo. Progressivamente, o programa deveria ser estendido a pelo menos metade dos alunos matriculados (BRASIL, 2014b: 18). Todos os manuais estabeleciam a formação de turmas com 30 (trinta) estudantes, que poderiam ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade (BRASIL, 2014b: 18). Cada manual apresentava os diversos macrocampos em que as atividades oferecidas eram agrupadas e as ementas das mesmas, sendo que tanto as denominações quanto as ementas costumavam variar. Assim, por exemplo, em 2013, dentre as atividades do macrocampo *Cultura, Artes e Educação Patrimonial*, encontramos a atividade “banda” (BRASIL, 2013b: 14), que anteriormente, até o manual de 2012, era designada como “banda fanfarra” (BRASIL, 2012: 22).

Em cada escola, um professor do quadro funcional, com dedicação de no mínimo 20 e preferencialmente 40 horas, era o responsável pela coordenação pedagógica e administrativa do programa: o “professor comunitário”. Por sua vez, o trabalho de monitoria era de caráter “voluntário”, de modo que os monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades nas diversas oficinas recebiam apenas um ressarcimento de despesas de transporte e alimentação, calculado em função do

---

<sup>7</sup> Como mostra Moll (2014: 372-373), o PNE foi proposto pelo Ministério da Educação no final do ano de 2010 e aprovado apenas em 25 de junho de 2014 (como Lei nº 13.005), apresentando dez diretrizes e 20 metas (com inúmeras estratégias) para balizar a educação brasileira nos dez anos seguintes. O longo período de debates revelou o “confronto de interesses que expressam visões de Estado e de políticas educacionais muito distintas para o Brasil”.



número de turmas sob sua responsabilidade. A orientação do programa era que esse trabalho fosse desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades, por “pessoas da comunidade com habilidades apropriadas”, competências e saberes apropriados, ou ainda por estudantes do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), “de acordo com suas competências, saberes e habilidades” (BRASIL, 2014b: 17-19).

Como já referido, as várias atividades musicais oferecidas pelo ME estavam incluídas no macrocampo de *Cultura, Artes e Educação Patrimonial* (BRASIL, 2014b: 6). Embora fossem realizadas em escolas de educação básica, tais atividades não tinham um caráter curricular, nem estavam a cargo de professores, mas sim de monitores com formações as mais variadas. Assim, apesar de se situarem no espaço da escola – por definição, um contexto de educação formal –, enquanto projeto social, essas práticas educativas musicais apresentavam aspectos característicos de educação não formal. O ponto que acentuava esse caráter não formal é que, por serem voluntários, os monitores não tinham vínculo formal com as redes de ensino, não se configurando como profissionais do magistério. Neste sentido, como temos constatado em pesquisas de campo desenvolvidas por nosso grupo, sua formação não costumava atender às exigências do Artigo 62 da LDBEN, que determina que a formação de docentes para a educação básica deve se dar através de licenciatura, sendo “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Neste quadro, o Coordenador-Geral de Educação Integral, responsável pelo programa no MEC, em entrevista em 10 de fevereiro de 2015, aponta entre os desafios para consolidar a educação integral como uma política pública: a carreira do professor – que precisa ser contratado para a escola com 40 horas, para nela atuar de múltiplas formas – e sua formação, inicial e continuada. Entretanto, argumenta: “Não dá para colocar só professores na educação integral. Em nenhum país no mundo é assim. Na música mesmo, o monitor tem um papel importante”. Reconhece, no entanto, serem os monitores *voluntários* uma fragilidade do programa, sendo necessário qualificá-los: “A ideia um pouco é isso, é ter uma qualidade maior dessas pessoas que trabalham. [...] Mas tem que entrar recurso novo, senão não vira política pública” (Leandro da Costa Fialho, entrevista em 10 mar. 2015).

Como mencionado acima, a implantação do ME teve início em 2008, com pouco mais de mil escolas. Mas o programa rapidamente se estendeu pelo país, chegando, progressivamente, até as cidades de menor porte e mesmo às escolas rurais<sup>8</sup>: “com a articulação de todos os estados brasileiros e quase 5.000 municípios, chegou, [...] até] 2013, a 50.000 escolas com autonomia para a construção de projetos através do Programa Dinheiro Direto na Escola” (MOLL, 2014: 373) – e no ano de 2015, a mais de 60

---

<sup>8</sup> O *Manual Operacional* de 2014 traz todo um item de “Orientações para implantação do Programa Mais Educação nas escolas do campo” (BRASIL, 2014b: 21ss).

mil escolas em todo o país (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2015). O financiamento das atividades do programa era realizado através do Programa Dinheiro Direto na Escola (BRASIL, 2009d), que, ao enviar os recursos diretamente para a unidade escolar, procurava não apenas atender às necessidades locais e dar liberdade para a unidade escolar decidir seu planejamento das atividades do ME de acordo com as características de seu contexto, como também evitar desvios e corrupção. Essa rápida expansão do programa envolveu um grande montante de recursos: como um exemplo, em 2010, foram mais de 387 milhões de reais e, para 2011, estavam orçados cerca de 566 milhões (MOLL, 2012: 134-135). Sendo coordenado pelo Ministério da Educação, em parceria com secretarias estaduais ou municipais, na região metropolitana de João Pessoa participavam do ME a rede de ensino estadual da Paraíba e as redes municipais de João Pessoa, Bayeux, Cabedelo, Santa Rita e Conde.

Paralelamente à ampliação do programa, que inclusive estabelecia parcerias com universidades (LECLERC; MOLL, 2012: 106), o ME tornou-se objeto de estudos em diversos níveis acadêmicos. Em levantamento bibliográfico sobre o tema, a maioria da produção foi encontrada na área de Educação, utilizando sobretudo fontes documentais e dados coletados por questionários e/ou entrevistas, confirmando o que foi encontrado por Parente e Prado (2016), que analisaram 19 produções acadêmicas sobre o ME, realizadas entre os anos de 2011 e 2012. Destacamos a tese de Mosna (2014), que avalia a implantação do programa na rede estadual do Rio Grande do Sul, e a dissertação de Moreira (2013), que faz uma análise das relações estabelecidas entre o ME e o currículo formal da escola. Entretanto, tratando especificamente das atividades musicais do programa, encontramos apenas<sup>9</sup>: os trabalhos em nível de graduação ou especialização de Sobczack (2013), Souza (2013), Pereira (2014), Silva (2014), Barbosa (2015), além dos relatos de experiências de Gonçalves (2015) e Fernandes e Severo (2015), apresentados em congresso da área de educação musical. Apesar de permitirem conhecer práticas do ME em diversos estados do país, tais trabalhos por vezes carecem de consistência metodológica. Em todas as áreas, muitos trabalhos mencionam a observação, sem, contudo, serem claros em relação às suas condições, duração e continuidade, indispensáveis para a análise da prática pedagógica<sup>10</sup>. Mais recentemente, especificamente sobre práticas musicais, encontramos o artigo de Carvalho (2016), relativo a uma pesquisa com base em questionários e entrevistas, e a dissertação de Lourenço (2015), que observa práticas musicais em uma escola de tempo integral em Goiás, mas apenas em momento de ensaio para uma apresentação anual. Já na dissertação

---

<sup>9</sup> Na área de educação musical, já existiam os trabalhos de Veber (p. ex.: 2012), todos ligados 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, porém, as atividades oferecidas faziam parte do currículo obrigatório, inclusive a música estava a cargo de um professor do quadro da rede, com formação específica (VEBER, 2012: 41-42). Por tais características, esta experiência diferencia-se das práticas musicais desenvolvidas através do ME.

<sup>10</sup> Assim, nossa pesquisa *Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa* diferencia-se pela coleta de dados através da observação, produzindo uma descrição das práticas desenvolvidas, segundo a proposta de André (2005) do estudo de caso do tipo etnográfico. Como exemplo, ver Penna *et al.* (2015; 2016).

de Ramalho (2016), a coleta envolve a observação da prática pedagógica musical em aulas de maracatu, embora seu foco seja a questão cultural e étnica.

Diversos textos – inclusive publicações do próprio programa (BRASIL, 2009a, b, c) – enfatizam o vínculo do ME com a educação integral e “seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais” (LECLERC; MOLL, 2012: 97). Vale, assim, salientar que, no campo da educação/pedagogia, desenvolvem-se intensas discussões a respeito da ampliação da jornada escolar: ela pode simplesmente ocupar o aluno com diferentes atividades, mantendo-o sob os cuidados da escola (o que configura uma escola de *tempo integral*), ou ela pode permitir repensar o próprio modelo escolar de ensino, buscando seja concepções e práticas de integração curricular, seja uma formação mais global do ser humano, do cidadão. Da perspectiva de uma *educação integral*, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar (PARO, 2009: 18-19).

Como discute Gadotti (2009: 21), a educação integral “é tema recorrente, desde a antiguidade”. No Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, já propunha a educação integral, entendendo-a como um direito do indivíduo que cabia ao Estado assegurar. “Hoje, quando se menciona o tema da ‘escola de tempo integral’, ele é associado, imediatamente, à experiência da ‘Escola-Parque’, de Anísio Teixeira [...] e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro” (p. 22-23). Assim, a educação integral em nosso país foi concebida tanto como “projeto especial” – de caráter episódico, sem continuidade e sem alcançar “a totalidade dos sistemas educacionais” – quanto como “política pública” (GADOTTI, 2009: 42).

Ao vincular-se a uma proposta de educação integral, o ME pretendia não apenas atuar na promoção de atividades extracurriculares para ampliar a jornada escolar, mas ter um papel indutor da educação integral, levando a “uma educação de tempo completo e de formação humana integral” (MOLL, 2014: 374). Como discutem Machado e Thiesen (2014: 2-6), o caráter indutor do programa referia-se a provocar discussões sobre a proposta, apoiar transformações, articular-se a iniciativas existentes e financiar projetos, até que as prefeituras fossem capazes de sustentá-los. Refletindo este projeto indutor, baseado em parcerias, o MEC desenvolveu pesquisas, em colaboração com quatro universidades federais, para mapear e analisar experiências de educação integral e jornada ampliada em todas as regiões do Brasil (BRASIL, 2014c). Assim, esperava-se que o ME fosse capaz de incentivar a redefinição das práticas escolares, levando à superação das divisões entre atividades curriculares e extracurriculares, entre turno e contraturno, para a construção, em cada escola, de uma proposta

pedagógica que articulasse as diversas atividades em um projeto global de educação integral, em que as várias dimensões da formação humana fossem contempladas no processo educativo.

Neste sentido, diversas experiências pedagógicas indicam o papel fundamental que a escola tem na construção de uma pauta de discussões sobre educação integral, articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, todos os atores sociais envolvidos neste processo, os equipamentos públicos disponíveis e a efetivação de políticas públicas. Nesta direção, um número temático do periódico *Em Aberto* (editado pelo INEP/MEC) sobre políticas de educação integral em jornada ampliada (organizado por Leclerc e Moll), destaca diversas experiências na perspectiva da educação integral em todo o território nacional, incluindo aldeias indígenas (EM ABERTO, 2012). Por sua vez, o estudo de Menezes (2012) faz uma análise das possibilidades e desafios associados ao financiamento da educação em tempo integral, e o trabalho de Leclerc e Moll (2012) trata especificamente do ME e sua função. Nessa perspectiva,

O esforço realizado na construção de uma agenda propositiva para uma política de Educação Integral, tendo por base a estratégia indutora nacional representada pelo Programa Mais Educação, tem explicitado, em seus avanços e desafios, questionamentos, reflexões e novas práticas acerca da necessária reorganização curricular em tempos ampliados. Tal processo ganha significado diferenciado quando o acúmulo de experiências que dialogam com as culturas populares, juvenis e infantis, começa a ganhar espaço no cotidiano das escolas. A definição do projeto político pedagógico da escola para superar a fragmentação, a descontextualização dos conteúdos, a gestão antidemocrática e, na sua contramão, estreitar a relação entre escola e comunidade é o caminho para a proposição de novas diretrizes e novas lógicas ampliadoras de tempos, espaços educativos e mobilização comunitária. (LECLERC; MOLL, 2012: 107-108)

### **3. Monitores do Mais Educação e suas experiências formativas**

Além das possibilidades de inclusão da música no currículo – que, como discutido acima, as atividades do ME não atendem –, práticas musicais extracurriculares são correntes nas escolas, como os corais e bandas, que foram as atividades do ME mais frequentemente encontradas nas escolas investigadas ao longo de nossa pesquisa. Assim, desde 2008, o programa vinha contribuindo para a ampliação das atividades musicais nas escolas, como já constataram Wolffenbüttel e Ertel (2011: 1672), em estudo sobre as escolas públicas do Rio Grande do Sul.

Entretanto, como o ME é um programa federal que tem uma estrutura descentralizada, as ações educativas desenvolvidas dependiam diretamente dos agentes locais (cf. CAVALIERE, 2010). Nossos estudos de caso, especialmente através das observações de aulas e eventuais apresentações, evidenciaram uma grande diversidade de práticas, diretamente relacionadas às características do monitor responsável: sua experiência musical e pedagógica, sua dedicação e seu comprometimento. Neste quadro, as oficinas observadas com desenvolvimento musical mais consistente foram as oficinas

de banda (fanfarra), cujos monitores tiveram sua formação neste contexto e sua atuação pedagógica seguia os modelos desta tradição:

Reencontramos nas bandas analisadas uma prática [...] que se baseava nos modelos tradicionais. Assim, em grande medida, os monitores ensinavam como foram ensinados, ensaiavam como se fazia nas bandas de suas vivências. Por um lado, já que não tiveram uma formação pedagógica específica, isso dava sustentação às suas práticas, ajudando-os a alcançar resultados e a contribuir para o desenvolvimento musical de seus alunos. Consideramos que tornar o aluno capaz de uma prática musical coletiva, mesmo que marcada por certas limitações, já configurava o desenvolvimento dos estudantes e um aspecto positivo da prática educativa realizada. (PENNA et al, 2016: 52)

Essa coerência entre a formação e atuação como monitor sustentava, portanto, a ação educativa e o desenvolvimento musical dos alunos. No entanto, quando monitores que se iniciaram em bandas marciais assumiam oficinas de canto coral, a prática pedagógica já se mostrava muito mais frágil, mesmo quando tinham bastante experiência como músicos instrumentistas. Portanto, de modo geral, a falta de uma maior preparação pedagógica (formal) dos monitores responsáveis pelas oficinas de música do ME afetava a prática educativa desenvolvida.

Apesar dos manuais do ME privilegiarem estudantes universitários para a atuação como monitor, poucos dos envolvidos em nossa coleta – tanto nos estudos de caso quanto nos grupos focais – tinham esse perfil<sup>11</sup>. Era comum o monitor ter uma formação musical não escolar e ter, muitas vezes, iniciado sua atuação educativa no próprio programa. Nesse sentido, ao discutir o perfil dos monitores do programa, Lago e Assis (2016) argumentam que podem ser considerados “educadores sociais”. No entanto,

Não há, entre os educadores sociais, seja como indivíduos, seja como categoria profissional, a delimitação de uma formação específica ou, mesmo, de um nível de formação. [...] Enfim, o Programa [Mais Educação] prevê qualquer formação, de qualquer nível. Essa indefinição é, em si mesma, uma definição, uma vez que a ocupação “educador social” faz parte da Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) do Brasil. É curioso notar, em uma breve pesquisa no *site* do órgão, a inexistência dos outros termos que geralmente são utilizados para representar a figura do educador nos projetos sociais, como “monitor” e “oficineiro”. (LAGO; ASSIS, 2016: 117)

Por sua vez, Dayrell e Geber (2015) consideram os “novos” educadores dos projetos de educação integral – como é o caso dos monitores do ME – como “agentes culturais”. Eles costumam ter características que lhes permitem uma relação diferenciada com os alunos, por “possuírem algum tipo de vínculo com as comunidades próximas às escolas onde as atividades ocorrem”.

---

<sup>11</sup> Apenas um pequeno percentual dos monitores participantes de nossas pesquisas eram alunos (ou tinham cursado parte) da Licenciatura em Música da UFPB.

Por um lado, [esses agentes culturais] seriam capazes de compreender as demandas e os interesses das políticas públicas, seus propósitos e objetivos, e, por outro, teriam trato para trabalhar com as crianças e os jovens nas escolas, possuindo histórias de vida semelhantes às deles, conhecendo a realidade onde estão inseridos, seus locais de moradia, e estabelecendo com eles uma relação dialógica [...] (DAYRELL; GEBER, 2015: 47)

Neste sentido, monitores da rede municipal de Santa Rita (M5, M6, M7 e M8), participantes do grupo focal de 2015, relataram que, durante uma longa greve dos professores da rede, os monitores se alternavam para atender os alunos, de modo que foi o ME que segurou os alunos na escola nesse período. O Monitor 7 salientou ainda que, quando ele faltava eventualmente à oficina por alguma razão, os alunos iam chamá-lo em sua casa, revelando assim a sua proximidade com os mesmos. Em contrapartida, alguns professores das escolas da rede moravam em outro município e tinham pouca intimidade com o contexto social da escola. Os monitores mencionaram, ainda, situações que revelavam certo “ciúme”, por parte das professoras regulares, com respeito à relação de proximidade entre os monitores e os alunos:

M 8: Na chegada na escola, os alunos enlouquecidos correm  
[M 8: para... para receber o professor [eles, monitores].  
[M7: para abraçar  
[M8: No ensino regular... isso geralmente não acontece...  
[M 5,6, 7: [falam ao mesmo tempo]

Desta forma, portanto, a proximidade entre os monitores e os alunos poderia potencializar a “relação de cuidado”, também importante nos projetos de educação (em tempo) integral.

Os Agentes Culturais são contratados pelos programas de Educação Integral para a realização de oficinas culturais, esportivas e de reforço escolar durante a jornada estendida. Em nossas observações, foi possível constatar que o contato dos agentes pesquisados com os alunos não se limita aos momentos dessas oficinas e que eles passam uma grande quantidade de tempo juntos nas oficinas, mas também nos horários de lanche, almoço, recreio, entrada e saída da escola e em muitos casos nos trajetos escola-casa dos alunos. (DAYRELL; GEBER, 2015: 58)

Esta relação de cuidado ficou bastante clara nos depoimentos dos monitores de música do ME de municípios da Grande João Pessoa que participaram de dois grupos focais realizados para a pesquisa. Em ambas as ocasiões, os monitores envolvidos expressaram preocupação com os alunos, a busca de compreendê-los e ajudá-los em seu desenvolvimento global, de engajá-los na atividade musical e “vê-los felizes, tocando na banda, no desfile” (M5, grupo focal 2015).

Um caso mais expressivo ainda foi o da Escola X, da rede municipal de Bayeux, onde coletamos dados no 1º semestre de 2016<sup>12</sup>, em uma oficina de banda que funcionava “extraoficialmente”, já que o programa estava sofrendo corte de verbas e redirecionamento, e a escola não contava sequer com um

---

<sup>12</sup> Os dados foram coletados em campo pelo bolsista de Iniciação Científica, de modo que essa passagem sobre a Escola X se baseia no relatório Linhares e Penna (2016).

professor comunitário. O monitor mantinha os ensaios da banda com vistas ao Desfile de Sete de Setembro, mas estava trabalhando sem receber nem mesmo o ressarcimento de despesas pelo ME. A banda tinha um bom nível: os alunos já tocavam várias cadências, tinham uma boa técnica no instrumento, boa noção de tempo e de pausas. Os alunos de sopro já liam partituras, com algum repertório já ensaiado, e os alunos novatos tocavam percussão (pratos e repinique). Quando questionado sobre seu estímulo para trabalhar de graça, o Monitor X respondeu:

É porque a gente trabalha com o que gosta, né? Sempre vim trabalhar com música porque eu amo o que faço, sempre trabalhei assim. Aí a gente sai da escola por motivos maiores, muda de escola e o aluno quer ir junto, quer tocar com você. Tu mudas de escola de novo e ele vai de novo. Para de dar aula e ele vai bater na tua porta. Aí como é que para de trabalhar assim? Como é que eu digo que a gente não vai desfilar? O programa está sem verba, quando tiver eu recebo, mas o trabalho tem que ter continuidade. (Monitor Escola X, entrevista em 20/6/2016)

No entanto, nenhum monitor que atuou em 2016 chegou a receber ajuda de custo ou algum recurso, já que, com as mudanças de presidência, o Programa Mais Educação foi extinto. Assim, o compromisso do monitor, seu vínculo com a comunidade e com os alunos eram que sustentavam a sua prática. Ele efetivamente atuava, nos termos de Dayrell e Geber (2015), como um agente cultural.

Voltando às características dos monitores do ME participantes de nossa pesquisa, grande parte deles tinha uma formação musical em bandas de música ou no campo da música popular, sem uma formação institucional para a prática pedagógica. Antes de atuarem no ME, a experiência de ensino da maioria reduzia-se a aulas individuais de instrumento. Assim, era através dos “saberes experienciais” que muitos dos monitores constituíam sua prática docente.

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador [...] (TARDIF, 2014: 49)

Neste sentido, os relatos dos quatro monitores do grupo focal de 2014, que participavam de uma banda tradicional de sua cidade, explicitaram o percurso pessoal de cada participante para poder se transformar, de músico instrumentista de banda, em educador – como passaram a se perceber. O depoimento a seguir exemplifica bem essa transformação:

Antes do ME eu só trabalhava exclusivamente com banda, não trabalhava com essa parte mais pedagógica do ensino, [...] até antes de eu entrar, eu fiquei analisando: Será que eu vou ser capaz? De pegar uma turma de escola normal e fazer algum trabalho? Foi assim, até para mim foi um desafio. Eu entrei, comecei a trabalhar, vi como era... E assim, hoje eu posso dizer que

hoje eu... hoje eu sou um professor! Hoje eu trabalho com aluno, não só formando banda, mas eu consigo desenvolver outras funções dentro da música sem ser só banda. (M2, grupo focal 2014)

Neste trajeto, foi fundamental a integração de seus conhecimentos propriamente musicais (correspondentes aos saberes disciplinares) com os saberes experienciais formados na sua atuação como monitor do ME, na qual era central a interação com os alunos (cf. DAYRELL; GEBER, 2015: 49). No entanto, não podemos deixar de apontar, como uma fragilidade do programa, a falta de uma formação continuada para os monitores, fato já reconhecido pelo Coordenador-Geral de Educação Integral, em entrevista acima citada.

#### **4. Inconstâncias e impasses do Mais Educação e a música nas escolas**

Há, sem dúvida, uma significativa distância entre as concepções que sustentam a proposta do ME e as práticas efetivamente desenvolvidas nas oficinas de música nas escolas paraibanas pesquisadas. Como visto, o programa pretendia ser uma estratégia indutora da educação integral, apoiando iniciativas que visassem à elaboração de propostas curriculares capazes de superar a oposição entre turno e contraturno, num currículo integrado que pudesse promover o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos e dimensões. Entretanto, o que constatamos em relação às diversas oficinas de música é que estas tendiam a se concretizar como atividade extracurricular, sem articulação com a proposta educativa da escola, e sem que fosse alcançada, portanto, a almejada ação indutora. Assim, também nos casos estudados, o ME não conseguiu, de fato, ter um caráter indutor da educação integral. No entanto, promoveu a expansão da jornada escolar, numa escola de *tempo* integral, o que já foi, para muitos alunos, uma oportunidade para ampliar o seu universo sociocultural e participar de atividades musicais, por vezes significativas.

O ME propõe, ainda, a integração de vivências e saberes, inter-relacionando o currículo formal e as atividades diversificadas do programa, e ainda a experiência de vida dos alunos e os saberes da comunidade (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Neste sentido, tanto nossa pesquisa – que focalizou especificamente as práticas educativas em música – quanto os estudos desenvolvidos por outros pesquisadores (MOREIRA, 2013: 130; MOSNA, 2014: 181; 196) apontam que as mudanças curriculares propostas pelo programa pouco aconteciam, pois, em geral, as atividades do ME não se integravam ao projeto pedagógico das escolas. Esse quadro reforça ainda mais a ideia, que contradiz a proposta do programa, de duas escolas separadas – a regular e a do ME –, como apontado por Moreira (2013: 155) em sua pesquisa. Também em nossos grupos focais surgiram relatos expressivos neste sentido, tanto da parte de professores ou gestores que não trabalhavam no mesmo turno em que os



estudantes do ME tinham suas aulas regulares/curriculares. No grupo focal de 2014, surgiram depoimentos até mesmo sobre preconceito em relação os alunos do ME

M1- Existe muito absurdo assim, que a gente vê no decorrer do ano, até dos próprios funcionários da escola, eu já presenciei assim... Porque eu tenho um pessoal da banda, quando eu ensaio de 11h até 15 para as 13h, a escola dá o almoço para os alunos. E eu já peguei a pessoa que faz o almoço dizendo "podia ir embora agora para voltar mais tarde, mas tem que ficar aqui para fazer o almoço desses esfomeados".

P- Desses esfomeados?

M4- É complicado...

M1- E assim, tem umas coisas que... Mais pesadas, que não valem a pena a gente comentar aqui, de palavrões mesmo, de chegar a palavrões e a gente presenciar. E eu cheguei assim e disse "olhe, não faça isso não, porque os alunos são alunos da escola, eles não são alunos que estão vindo da comunidade nem nada não. Eles são alunos da escola, alunos de você conviver com eles o ano todinho, aí você fala um negócio desse?"

Em nossos estudos de caso, constatamos ainda problemas na operacionalização do programa, na medida em que, na maioria das oficinas de música observadas, a frequência dos alunos era irregular, comprometendo o processo pedagógico e o desenvolvimento da turma. Até mesmo uma pesquisa-ação desenvolvida em uma Oficina de Canto Coral do ME, procurando promover o desenvolvimento musical do aluno a partir de uma prática pedagógica que incorporasse sua vivência musical, de modo a superar problemas encontrados recorrentemente em nossa pesquisa, enfrentou a dificuldade da falta de constância do grupo que comparecia à oficina, o que afetou o processo educativo (BRITO, 2016).

Muitas vezes, ainda, o número de alunos era bem menor que os 30 que o *Manual Operacional* do programa indicava para a organização das turmas (BRASIL, 2014b: 18). Esses dois aspectos, bastante correntes em nossas pesquisas, podem ser considerados indicativos de um uso inadequado dos recursos públicos investidos no ME. Por outro lado, entretanto, atrasos no recebimento das verbas do programa também afetaram o desenvolvimento das ações planejadas, principalmente a partir do 2º semestre de 2014 (cf. CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2016), quando passamos a ter dificuldades em encontrar, como campo de pesquisa, escolas públicas da Grande João Pessoa com atividades musicais regulares.

Por sua vez, uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial, em parceria com a Fundação Itaú Social, divulgada no 2º semestre de 2015, com base em dados de 600 escolas, avaliou de modo totalmente negativo o impacto do programa (FUNDAÇÃO ITAÚ..., 2015). Apesar dos diversos outros objetivos propostos pelo ME, foram consideradas *apenas* as dimensões de aprendizagem (mensurada pela nota na Prova Brasil) e abandono, e desta forma os resultados apontaram um impacto médio nulo (em português e na taxa de abandono), e por vezes até mesmo negativo (em matemática). No entanto, os resultados dessa pesquisa – e até mesmo sua metodologia e a reduzida amostra – podem ser questionados (cf. CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2015), e essa mesma pesquisa reconhece que há fatores não mensuráveis que são relevantes para a avaliação dos efeitos do programa.

Apesar disso, a referida pesquisa justificou, junto com os cortes orçamentários<sup>13</sup>, o redirecionamento do ME, anunciado pelo Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, em entrevista coletiva em 22 de março de 2016: o programa seria reformulado, visando atender, prioritariamente, às 26 mil escolas que apresentavam graves problemas de alfabetização e letramento, respondendo por 70% dos problemas de alfabetização do país (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2016). Com isso, o ME foi reduzido a ações de reforço escolar, comprometendo tanto sua proposta de indução da educação (em tempo) integral, quanto seu papel na ampliação das atividades musicais nas escolas. Pois, apesar dos limites de algumas práticas observadas em nossa pesquisa, o programa possibilitava efetivamente uma maior presença da música na educação básica (cf, ERTEL; WOLFFENBÜTTTEL, 2015; FLACH; WOLFFENBÜTTTEL, 2015; WOLFFENBÜTTTEL; ERTEL, 2011).

Diante desse quadro, as palavras do coordenador geral do ME, um ano antes, foram quase proféticas:

[...] qual é a estratégia que muito se usa quando se quer acabar com uma política pública? Eu chamo de teoria do torniquete. Amarra o garrote no braço e vai dando uma torcida: acaba com os recursos, vai acabando com as condições, tira as pessoas que trabalham com aquilo. Daqui a pouco esse braço está gangrenado e vai ter que cortar para não perder todo o corpo. E é mais ou menos essa [a estratégia]... Muitas vezes quando uma outra visão, uma outra corrente que não acredita naquilo faz.. E às vezes é dentro da mesma gestão, do mesmo partido mesmo... [...] Quer acabar com aquele tipo de política pública, ele faz isso e diz: “oh! isso não dava resultado mesmo!”. (Leandro da Costa Fialho, entrevista em 10 mar. 2015)

Refletindo o caráter excludente da história de nossa educação escolar (MOLL, 2014: 369-372), confirma-se, mais uma vez, a descontinuidade das propostas de educação integral no país, como já apontado por Gadotti (2009: 42). Isto é tanto mais grave se considerarmos que “a progressão das redes escolares públicas urbanas do ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” já está, há mais de 20 anos, indicada no Art. 87, parágrafo 4º da LDBEN (BRASIL, 1996).

Por sua vez, no governo Temer, o Programa “Novo Mais Educação” – instituído pela Portaria nº 1144, de outubro de 2016, substituindo o programa “Mais Educação” – tem como objetivo explícito melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolares (BRASIL, 2016). Desta forma, mantêm-se o redirecionamento do programa, nos moldes já anunciados pelo Ministro Mercadante em março de 2016.

---

<sup>13</sup> No final de 2015, o diretor de Currículos e Educação Integral do MEC já havia afirmado que os recursos do ME poderiam ser cortados em até 70% no orçamento de 2016 (CENTRO DE REFERÊNCIAS..., 2016).

## 5. Questionamentos finais

Diante dessa situação, cabe indagar que outras alternativas teremos para ampliar as experiências culturais – inclusive musicais – dos alunos das classes populares. Afinal, apesar de seus limites, o ME proporcionava-lhes atividades complementares, esportivas e artísticas, que as classes médias usualmente oferecem a suas crianças e jovens fora do sistema público de ensino. Sendo assim, para o desenvolvimento do país e a justiça social, a necessidade de que “a escola dos pobres ensine mais do que a dos ricos” (IOSCHPE, 2011: 112) é reconhecida tanto por este colunista da revista *Veja*, quanto por estudiosos acadêmicos da educação integral: “[... pode ser] necessário facultar condições desiguais para que as crianças das classes desprestigiadas possam se tornar iguais” (MAURÍCIO, 2009: 60 – cf. tb. p. 55). Neste sentido, até mesmo a referida pesquisa do Banco Mundial reconhecia a “eficácia do programa na ampliação de repertório sociocultural de alunos, contribuindo para a redução das desigualdades” sociais (FUNDAÇÃO ITAÚ..., 2015).

O percurso de “ascensão e queda do Programa Mais Educação” indica, a nosso ver, algumas lições sobre políticas educacionais. Muitas vezes, argumentamos que certas transformações não acontecem por “falta de vontade política”. No entanto, durante muitos anos, houve intenso investimento (não apenas, mas também financeiro) no programa, uma vez que a proposta de educação integral já constava dos Programas de Governo de Lula – em suas campanhas eleitorais de 2002 e 2007 –, como mostram Pio e Czernisz (2015)<sup>14</sup>. A rápida expansão do ME entre 2008 e 2014 e o montante de recursos disponibilizados às escolas – para aquisição de materiais para as diversas atividades e para o ressarcimento das despesas dos monitores – evidenciavam a “vontade política” com que foi concebido e implementado. Não se pode considerar, por exemplo, que tenha sido um “projeto piloto” que não funcionou e que, portanto, tinha mesmo que acabar<sup>15</sup>, uma vez que é inconcebível um projeto piloto envolvendo 60 mil escolas em todo o país – e, portanto, centenas de milhares de monitores e milhões de alunos!<sup>16</sup>

Se, durante algum tempo, além das bases legais da LDBEN de 1996, havia uma vontade política sustentando o ME, entendemos que faltou a seus proponentes, especialmente, reconhecer as condições reais das escolas: as eventuais resistências e comodismos, as condições de trabalho dos professores e sua necessidade de formação continuada. Como já apontava o coordenador nacional do programa, uma questão essencial era a contratação do professor para a escola com 40 horas, para poder nela atuar de

---

<sup>14</sup> Nas referências desse artigo, as autoras atribuem autoria institucional do governo federal aos Planos de Governo de Lula, quando seria mais adequado tratá-los como documentos de campanha política de um partido e sua coligação.

<sup>15</sup> Como surgiu num debate, quando uma versão preliminar desse trabalho foi apresentada no XXVI Congresso da ANPPOM (Belo Horizonte, 2016).

<sup>16</sup> Cálculo aproximado, levando em conta as normas do programa e o número de escolas participantes do ME em 2015. de acordo com o Centro de Referências em Educação Integral (2015).

múltiplas formas (Leandro da Costa Fialho, entrevista em 10 mar. 2015): inclusive através de estudos e da construção coletiva de propostas de educação integral que pudessem atender às necessidades do contexto onde trabalhavam, do engajamento em projetos interdisciplinares, entre tantas outras ações de um professor que se dedica a *uma* escola, e que não apenas tem um “emprego por hora-aula” E este ponto, sem dúvida, requer transformações em termos bem mais amplos, pois, como já argumentava Kuenzer (2000), o planejamento e execução compartilhada do processo pedagógico...

[...] exige outra concepção de plano de cargos e salários, *que contrate os professores para a escola, e não por aulas*, incluindo pelo menos 30% do horário de todos para permanência, tempo em que ocorrerá o planejamento, a preparação e a avaliação das atividades compartilhadas, que serão disciplinares e transdisciplinares, na escola e fora dela; neste tempo, também, ocorrerá a qualificação permanente, não de modo artificial através de cursos impostos, mas da construção coletiva de novos conhecimentos e práticas pedagógicas para responder às demandas de qualidade do trabalho pedagógico escolar. (KUENZER, 2000: 91-92 – grifos nossos)

Entretanto, em muitas das escolas pesquisadas, o ME chegava mais uma vez como algo de cima para baixo, sem uma demanda direta. Mesmo que interessante por trazer algum recurso às escolas, faltava investir em estratégias locais para gerar o envolvimento e comprometimento coletivo que pudesse levar à efetivação de uma proposta de educação integral. Como já colocado em relação a políticas públicas em geral, “se [elas] não forem de alguma forma reapropriadas, se não forem assumidas como significativas nas instâncias sociais nas quais precisam ser concretizadas, esses programas podem não alcançar os resultados almejados” (QUEIROZ; PENNA, 2012: 101). Em certos espaços em que as estratégias locais de implantação do ME estavam mais consolidadas, como em Pernambuco – onde havia um Comitê Territorial de Educação Integral atuante, articulando diversas redes de ensino, sediado na Fundação Joaquim Nabuco (órgão federal)<sup>17</sup> – diante do fim do programa algumas prefeituras assumiram o custeio das atividades de expansão da jornada escolar, investindo, assim, numa construção progressiva de suas propostas de educação (em tempo) integral.

De todo modo, acreditamos que temos que aprender com as dificuldades e impasses que cercaram a concretização do ME, pois essas dificuldades não podem impedir uma ação pela transformação das condições sociais e educacionais do país.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq, que, através do Edital Universal 14/2013, financiou despesas da pesquisa *Música no Programa Mais Educação em Escolas Públicas da Grande João Pessoa* e a todos os membros do Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação* (UFPB) que, em algum momento e de algum modo, cola-

---

<sup>17</sup> Como verificamos ao participar do III Fórum de Educação Integral de Pernambuco, realizado em novembro de 2015.

boraram para sua realização: Alan Araújo Brito, Bruno Torres de Melo, Eliane Mendes, Jaqueline Alves da Silva, Plínio Paludetto e os alunos de iniciação científica – Luã Nóbrega Brito (PIVIC/UFPB), Raquel Gomes Pereira, Olga Renalli Barros, Ian Bandeira Linhares (PIBIC/CNPQ/UFPB), que coletaram dados nas escolas, sendo que os dois últimos também trabalharam nos grupos focais e na transcrição do material.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane. Oficinas de música: será a formação acadêmica necessária? *Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 105-118, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- BARBOSA, R. R. de O. Ensino coletivo de violão: o perfil do professor, suas metodologias e estratégias organizacionais para o ensino no Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais de Manaus. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 25., 2015, Vitória. *Anais...* 2015. Disponível em: <http://goo.gl/cyVS8B> Acesso em: 23 abr. 2016
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://goo.gl/apSZyo> Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. *Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm) Acesso em: 25 maio 2010.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014a. Disponível em: <http://goo.gl/Vjd1cG> Acesso em: 18 abr. 2016.
- 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://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=26/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=88> 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://www.educacao.ma.gov.br/ListarDocumentos.aspx?download=544>. Acesso em: 29 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: [www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=LinkNoticia.dl...](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=LinkNoticia.dl...) Acesso em: 30 de julho de 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/33ouHV> Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: 2014b. Disponível em: <http://goo.gl/d46rjw> Acesso em 14 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, n. 196, seção 1, p. 23, 11 out. 2016.

BRITO, Alan de Araújo de. *Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CARVALHO, Ronaldo Roella. A implementação da linguagem musical por meio do Programa Mais Educação: possibilidades e desafios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. 4. 2016. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://goo.gl/sjFisB> Acesso em: 7 jul. 2016.

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: <https://goo.gl/LKKZLU> Acesso em: 15 mar. 2013.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *Mais Educação em debate: qual o futuro do programa de educação integral?* 2015. Disponível em: <http://goo.gl/MQgS2V> Acesso em: 24 mar. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *MEC reformula Mais Educação e reduz seu alcance a 26 mil escolas*. 2016. Disponível em: <http://goo.gl/0E32NI> Acesso em: 24 mar. 2016.

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, out./dez. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/QLXyUt> Acesso em: 31 dez. 2015.

EM ABERTO, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/qB1jvB> Acesso em: 13 dez. 2015.

ERTEL, D.H.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música nas escolas públicas municipais da região do COREDE do Vale do Rio dos Sinos, RS. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE, 8., 2015, Montenegro/RS. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/2rzuXN> Acesso em: 13 jul. 2015.

FERNANDES, M. de S.; SEVERO, J. S. Programa Mais Educação: um relato de experiência com aulas de música no contraturno In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., Natal, 2015. *Anais...* Natal: Editora da UFRN, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/4ooGyN> Acesso em: 12 abr. 2016

FLACH, J. T.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música em escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul: investigando a 3ª Região Funcional de Planejamento do COREDE In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE, 8., 2015, Montenegro/RS. 2015. Disponível em: <http://goo.gl/koKc1Z> Acesso em: 13 jul. 2015.

- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FUNDAÇÃO ITAÚ CULTURAL. *Programa Mais Educação: avaliação de impacto e estudo qualitativo*. [2015] Disponível em: <http://goo.gl/PNWiuB> Acesso em: 24 mar. 2016.
- GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GONÇALVES, R. M. Música no Programa Mais Educação: diálogos entre a aula de música curricular e as oficinas do PME em uma escola da rede municipal de Florianópolis. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., Natal, 2015. *Anais...* Natal: Editora da UFRN, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/qlHFfi> Acesso em: 12 abr. 2016.
- IOSCHPE, Gustavo. Precisamos de educação diferente de acordo com a classe social. *Veja*, São Paulo, ed. 2225, ano 44, n. 28, p. 108-112, 13 jul. 2011.
- KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAGO, Neuda Alves do; ASSIS, Tauã Carvalho de. O monitor do Programa Mais Educação: em busca de uma definição conceitual. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 111-132, jan./abr. 2016.
- LECLERC, Jesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline;. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/5dkalF> Acesso em: 13 dez. 2015.
- LINHARES, Ian Bandeira; PENNA, Maura. *Oficinas de música do Programa Mais Educação em escolas municipais da Grande João Pessoa*. João Pessoa: MUCE, 2016. Digitado. (Relatório Final de Pesquisa – PIBIC/CNPQ/UFPB)
- LOURENÇO, Gilmar dos Santos. *Educação musical na escola de tempo integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015. . Disponível em: <https://goo.gl/Dh7lkF> Acesso em 10 out. 2016.
- 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.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MAURÍCIO, Lucia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 53-68.
- MENEZES, Janaina S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Disponível em: <http://goo.gl/q9II1j> Acesso em: 13 dez. 2015.

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

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Retratos da escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://goo.gl/ewnuPJ> Acesso em 2 jun. 2015.

MOREIRA, Simone Costa. *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://goo.gl/0vPy3O> Acesso em 14 jan. 2015.

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. 249 f. 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.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PRADO, Raquel Nakamura Almeida Programa mais educação: análise das produções acadêmicas. *Humanidades*, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 563-583, jul./dez. 2016

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PENNA, Maura. Música no Programa Mais Educação: discutindo a diversidade das práticas. *Música Hodie*, Goiânia, v. 14 - n. 2, 2014, p. 84-98. Disponível em: <http://goo.gl/lbKezc> Acesso em: 27 mar. 2016.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura et alli. O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM / ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., Natal, 2015. *Anais...* Natal: Editora da UFRN, 2015. Disponível em: <http://goo.gl/R83uIq> Acesso em: 12 set. 2015

PENNA, Maura et alli. O Programa Mais Educação e a banda escolar: a atualização de uma tradição. *Plures Humanidades*, v. 17, n. 1, p. 40-59, jan-jun 2016. Disponível em: <https://goo.gl/wSVqj1> Acesso em: 20 dez. 2016.

PEREIRA, Enner Jefferson Dias. *Oficina de violão no Programa Mais Educação: o envolvimento de três alunos de uma escola regular de Ipatinga – MG*. 2014. 37 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Música à Distância, Universidade de Brasília, Ipatinga, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10483/9926> Acesso em: 20 mar. 2015.

PIO, C. A.; CZERNISZ, E. C. da S. A educação integral no Mais Educação: uma análise do programa. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 241-254, jan./abr. 2015.

QUEIROZ, Luis Ricardo; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria/RS, n. 37, p. 91-106.

RAMALHO, Anderson Pereira. *Loas, tambores e gonguês: a interculturalidade do maracatu de baque virado pernambucano na perspectiva de uma educação para a igualdade racial*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em: <http://www.ppgeci.ufrpe.br/br/content/loas-tambores-e-gongu%C3%AAs-interculturalidade-do-maracatu-de-baque-virado-pernambucano-na> Acesso em: 20 nov. 2016.



SILVA, Oziel Cardoso da. Perspectivas e desafios para o ensino de música no Programa Mais Educação: *um estudo em Natal/RN*. 2014. 13 f. Artigo (Trabalho de conclusão de especialização) – Curso de Especialização em Ensino de Artes na Educação Básica: Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/YmsD5i> Acesso em 17 abr. 2014.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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, Sinára Ferreira de. *A música e as aprendizagens dos alunos: um estudo em educação integral*. 2013. 17 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/jykcus> Acesso em: 20 mar. 2014.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

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.