

## Música na escola de educação básica: conceitos e dimensões

Carla Pereira dos Santos

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

musiviver@hotmail.com

**Resumo:** Este trabalho apresenta o recorte de uma tese de doutorado concluída em 2013, intitulada *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*. A partir da revisão de literatura sobre escola e o ensino de música nesse contexto, esta comunicação tem como objetivo apresentar e discutir conceitos e dimensões do ensino de música na escola de educação básica. Os resultados apontam que a escola, entendida como uma instituição socializadora, possui sua própria cultura e especificidades, que correspondem aos seus modos próprios de ensinar, aprender e estruturar-se, englobando um conjunto de ações e práticas que estão na escola por constituir parte de seu projeto educativo. É nessa direção que surgem os projetos e demais atividades musicais que fazem parte dessa instituição.

**Palavras chave:** escola de educação básica, ensino de música na escola, cultura escolar

### Introdução

Este trabalho apresenta discussões sobre os conceitos e dimensões do ensino de música na escola de educação básica, a partir do recorte de uma pesquisa de doutorado concluída em 2013, intitulada: *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*, desenvolvida com o objetivo de compreender como se configura os modos de ensinar música na escola e seus significados através de uma orquestra escolar. A pesquisa, situada no campo das práticas pedagógico-musicais desenvolvidas nas escolas de educação básica, tomou a Cultura Escolar como construto teórico, possibilitando olhar para o campo e entender o que nele estava sendo produzido, assim como as dimensões envolvidas no ensino, a partir da prática escolar.

Assim, A cultura escolar compreendida como “toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer<sup>1</sup>” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69, tradução minha), sedimentada e constituída na escola ao passar do tempo (VIÑAO

---

<sup>1</sup> toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes e cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (VIÑAO FRAGO, 1995: p. 69).

FRAGO, 2006), foi tomada “como uma categoria, como um construto teórico que [permitiu], metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar” (FARIA FILHO, 2007, p. 196, 197).

A revisão de literatura da pesquisa foi estruturada sob dois principais eixos: de um lado, pesquisas e estudos sobre grupos musicais (contemplando grupos escolares e não escolares), e, de outro, sobre escola. O recorte para esta comunicação contemplará o eixo da revisão sobre escola, com o objetivo de discutir sobre conceitos, bem como expandir as reflexões para as dimensões que envolvem o ensino de música na escola de educação básica.

Mais especificamente, as discussões irão contemplar diferentes formatos e possibilidades de desenvolver a música na escola, analisando as diferentes formas de pensar e realizá-la, a partir da Lei 11.769/2008 e da diversidade de práticas musicais escolares, configuradas como projetos ou atividades diversas. Do mesmo modo, trataremos a escola como uma instituição socializadora, constituída pela ideia de um projeto educativo que torna escolar as experiências escolares desdobradas em torno do conhecimento.

## **Dimensões do ensino de música na escola de educação básica**

Temos assistido na última década a conquistas significativas da área de educação musical para o campo do ensino de música na escola de educação básica, sobretudo a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, que passou a garantir um efetivo espaço para a música na escola. Desse modo, as intensas discussões e buscas para a inserção da música no contexto escolar, que ocorriam antes da aprovação da referida lei, mudaram de foco, devido aos novos desafios postos para a área de educação musical após a aprovação da Lei. A área de educação musical passou a se preocupar com a efetivação da Lei e com os modos de realizar a música na escola.

Passamos a viver um momento de transição na educação musical escolar, que depois de anos dividindo espaço com outras áreas artísticas, teve definitivamente seu espaço garantido por meio de uma determinação legal. Esse novo momento gerou, e ainda tem gerado, sucessivas discussões sobre as diferentes dimensões que envolvem a

implementação da Lei 11.769/2008, a exemplo da formação dos professores, das diretrizes e propostas de ensino, a interpretação e aplicação da referida Lei. Aspectos esses que mobilizaram não apenas a área de educação musical (professores, professores formadores, pesquisadores e instituições da área), mas também diferentes pessoas e instituições, como o poder público, em busca de ações e perspectivas para a efetivação da Lei 11.769/2008.

Nesse contexto, a escola considerada como uma instituição socializadora, engloba um conjunto de ações e práticas que não estão restritas ao componente curricular, mas que estão na escola por constituir parte de seu projeto educativo. É nessa direção que surgem os projetos e demais atividades musicais que fazem parte da escola, porém não como atividade obrigatória curricular.

Nesse sentido, ao tratar sobre educação musical escolar na atual conjuntura, considero importante extrapolar o limite das ações e perspectivas para a viabilização da Lei, mas pensar também nas diferentes dimensões que envolvem o ensino de música na escola e como elas contribuem para o entendimento do processo de escolarização da música.

Cabe destacar que a música na escola de educação básica não está restrita ao componente curricular. As práticas de ensino e de aprendizagem da música podem assumir na escola diferentes formatos, configurados, por exemplo, como componente curricular, projetos ou atividades diversas, obrigatórias ou não, a exemplo de corais, aulas de instrumentos e grupos instrumentais. Os resultados obtidos em estudos e pesquisas como, os desenvolvidos por Del Ben (2005), Hirsch (2007a; 2007b), Hummes (2004), Santos (2005), Santos (2013), corroboram minhas percepções ao indicarem que a música está presente na escola de diferentes maneiras, independentemente da sua obrigatoriedade no currículo.

Nesse sentido, é possível considerar que “muitas são as formas de desenvolver o ensino de música nas escolas, assim como diversos podem ser seus conteúdos e objetivos” (Del-Ben, 2009, p. 116). A presença da música nesses diferentes formatos, com distintos conteúdos e objetivos, está relacionada com a autonomia da escola para escolher e definir aquilo que irá fazer parte de seu projeto pedagógico. Sobre tal aspecto, Del-Ben (2009) ressalta que a autonomia da escola e dos professores está prevista na legislação, referindo-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e às então vigentes Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>2</sup> (DCNEF), que devem orientar a constituição do projeto pedagógico da escola. Ainda conforme a autora:

Em nenhum momento as diretrizes estabelecem objetivos e conteúdo programático dos projetos pedagógicos, ou formatos e modelos a serem desenvolvidos pelas escolas. Ao contrário, enfatizam a idéia de identidade, seja dos participantes da comunidade, seja da própria unidade escolar. [...] as escolas parecem ser entendidas como coletivo de profissionais da educação, capazes de decidir, com o apoio da comunidade escolar, os rumos de suas próprias ações, considerando tanto as orientações legais, quanto suas próprias concepções, anseios, necessidades e interesses (DELBEN, 2009, p. 118-119).

Essa autonomia prevê que a escola organize e estruture seu próprio projeto pedagógico, conforme suas necessidades e sua realidade social. Como afirma Arroyo (2007), “em cada tempo, quem define a função da escola pública, quem define o sentido do direito à educação, são os sujeitos desse direito e as condições materiais e culturais em que produzimos todos os seus direitos” (ARROYO, 2007, p. 136). Esses sujeitos, aos quais se refere Arroyo, têm indicado a necessidade de práticas educativas escolares que acompanhem e deem conta de sua realidade, sua formação, sua cultura e, sobretudo, seus direitos (ARROYO, 2007, p. 135).

Desse modo, face à autonomia da escola e da sua possibilidade de escolha, a música, em seus diferentes formatos, aparece como uma dessas práticas educativas que compõem o ensino na educação básica, configurando-se como práticas desenvolvidas não apenas em sala de aula, como conteúdo do componente curricular, mas como projetos inseridos no projeto pedagógico das instituições.

Cabe destacar, que essas propostas não conseguem dar conta da música na escola como componente curricular, já que não se propõe a isso, no entanto parece poder dar conta de um projeto que propõe a contribuir para o processo de formação dos estudantes, indo além de seu resultado artístico final ou do domínio dos conteúdos específicos de música, tornando-se escolar por seu modo de constituir-se e se desenvolver como parte das

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/1998.

“experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais” (CNE/CEB 7/2010, p. 3), envolvendo, assim:

Todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola (CNE/CEB 7/2010, p. 3).

Nesse sentido, a escola aqui tratada, é a escola compreendida como uma instituição socializadora, que além de possuir um funcionamento próprio que a diferencia das demais instâncias, conforme Delory-Momberger (2008) em seus estudos sobre (auto)biografia e história de vida, possui um projeto para os indivíduos. Esse projeto a que se refere Delory-Momberger se traduz nos currículos, nos programas, nos conteúdos, nas normas e prescrições, sendo, dessa forma, “um espaço fortemente estruturado e dotado de função, que atende ao projeto de aprendizagem coletivo, que é o da instituição escolar” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 136).

## **O modo escolar de socialização**

A escola, compreendida como uma instituição socializadora constituída pela ideia de operacionalização de um projeto educativo é, ao mesmo tempo, ordenadora do social e produtora de sentimentos, valores, comportamentos e sensibilidades, como afirmou Faria Filho (1998). Do mesmo modo, a escola também pode ser compreendida como uma instituição em que são formalizadas práticas cuja função primordial é colaborar para que os educandos se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos na sociedade (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007).

É nessa direção que Campos e Shiroma (1999) identificam a escola como uma instituição responsável não apenas pela transmissão de conteúdos específicos, mas pela

formação ampla do indivíduo, considerando seus valores, suas sensibilidades e suas formas de ver e lidar com o mundo, de modo crítico e autônomo.

Esses aspectos identificados pelos autores parecem refletir-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, em seu Art. 22, dispõe que a educação básica tem como finalidade o desenvolvimento do educando através de uma formação comum, propiciando-lhes os meios necessários para o progresso profissional e estudos posteriores. As finalidades específicas para os diferentes níveis escolares dispostas na LDB remetem claramente ao desenvolvimento integral dos indivíduos, ao indicar que a formação básica deverá se dar, entre outros aspectos, a partir do desenvolvimento da capacidade de aprender, a fim de adquirir conhecimentos, habilidades, bem como a formação de atitudes e valores. Do mesmo modo, devem ser fortalecidos o vínculo familiar, os laços de solidariedade humana e a tolerância, incluindo a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Assim, a escola pode ser compreendida como uma instituição que possui suas próprias especificidades, seus tempos, espaços e sua própria maneira de se organizar e, “embora regimentos, normas, regras, estatutos que norteiam as práticas educativas pretendam implantar uma ação homogeneizadora, em razão da diversidade sociocultural de cada escola, estes são reinterpretados, relativizados e adaptados às condições concretas de cada qual” (TEIXEIRA, 2005, p. 136).

Esse modo de caracterizar a escola, como possuidora de tempos, espaços e modos específicos de se organizar, é assim definido por Soares (2006):

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e seleção, etc.). É a esse inevitável processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e seqüenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se

chama escolarização, processo inevitável, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui (SOARES, 2006, p. 21).

Soares (2006), em sua definição de escolarização, parece focalizar os aspectos operacionais e organizacionais da escola. Faria Filho (2007) vai adiante ao mediar os “macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 169) e contemplar as subjetividades presentes nesse processo. Assim, esse autor, através de uma perspectiva histórica, explica a escolarização a partir de três sentidos inter-relacionados:

Num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (FARIA FILHO, 2007, p.194).

No segundo sentido proposto pelo autor, a escolarização pode ser entendida como:

A produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Neste caso, a atenção volta-se para o que tenho chamado de implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil (FARIA FILHO, 2007, p.194).

Esse segundo sentido, conforme o autor, remete à forma escolar proposta por Vincent, Lahire e Thin (2001). Já o terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p.195). Ainda com relação ao terceiro sentido de escolarização, Gonçalves e Faria Filho (2005) afirmam que:

Essa questão da escolarização dos saberes é muito recorrente para se pensar as práticas escolares, pois irá contribuir para que se compreenda como os saberes, que antes de serem apropriados pela escola, já eram saberes, produzidos por outros meios sociais, [...] e que, ao serem

apropriados pela escola, se tornam saberes escolares. E não somente os saberes, mas também outros componentes que, antes de se tornarem escolares, já faziam parte de uma cultura sedimentada em alguma situação determinada, como é o caso do livro, além de outros componentes que farão parte da realidade da escola. Portanto, procede a assertiva de que a escola escolariza o seu fazer escolar. Apropria-se do já estabelecido e escolariza-o, particularizando a sua prática de ser escola (GONÇALVES, FARIA FILHO, 2005, p. 48).

Esse apropriar-se não significa tomar posse de algo, tirando-o de um lugar para outro, ou reduzir a escola a um “agente de transmissão de saberes elaborados fora dela” (CHERVEL, 1990, p. 182). Significa, isto sim, a incorporação da ideia de algo já existente fora da escola, que passou a fazer parte dela, gerando, assim, novos fazeres e saberes. Hébrard (1990, p. 70) exemplifica esse aspecto ao referir-se a determinados saberes, como as técnicas de escrita e da aritmética, que foram originadas em determinados meios profissionais, como o dos clérigos e dos mercadores, e que apenas posteriormente passaram a ser escolarizados. A escola, ao escolarizar saberes outros que surgem de contextos sociais diversos, passa a ser produtora desse saber.

No que se refere à música, como destaca Del-Ben (2009):

Não podemos perder de vista que, por estar inserida em contextos escolares, as práticas que configuram o ensino de música constituem-se a partir de um projeto coletivo, ao mesmo tempo em que ajudam a constituí-lo. Esse projeto coletivo, de forma implícita ou explícita visa preparar os alunos para atuar no mundo (DEL-BEN, 2009, p. 129).

É por meio desse projeto coletivo da instituição escolar que a música vai conquistando seu espaço na escola, tornando-se assim escolar. Adquirindo assim, seus próprios tempos, espaços e modos específicos de se organizar, que resguarda especificidades e características próprias de acordo com cada contexto, necessidades e demandas e o projeto educativo da escola.

Assim, a partir do que foi apresentado, é possível entender que diversas são as formas de pensar e realizar o ensino de música na escola, do mesmo modo que podem ser diversos os sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica. De acordo com Puerari (2011), esses sentidos irão depender, “entre outros aspectos, de determinadas



intencionalidades e aspirações, de certas concepções de educação, de um conjunto de metas e propósitos, de processos de seleção e organização daquilo que se considera válido para ser ensinado” (PUERARI, 2011, p. 11-12).

Dessa forma,

Pensar sobre os sentidos da música na educação básica envolve, necessariamente, refletir sobre os processos de escolarização. E escolarizar a música, ou submetê-la ao processo de escolarização na educação básica, como propõe a Lei 11.769/2008, não é torná-la menos música ou menos musical. É somente pensá-la de uma forma específica, para um contexto também específico (DEL-BEN, 2009, p. 130).

## **Considerações finais**

Assim, a partir da revisão de literatura que constituiu parte da tese de doutorado concluída, pude compreender a escola como uma instituição que possui suas próprias especificidades. Desse modo, o conjunto de especificidades da escola, que correspondem aos seus modos próprios de ensinar, aprender e estruturar-se, como instituição socializadora, e também a forma como elas são articuladas em uma determinada situação e época, indicam a existência de uma cultura própria da escola, a chamada cultura escolar, cultura essa que possui suas bases alicerçadas na história, mas que vai sendo constituída cotidianamente através das ações escolares.

Nessa direção, foi possível concluir há diferentes formas de pensar e realizar a música na escola de educação básica e que diferentes também são os sentidos que vão sendo atribuídos a esses diferentes modos. Assim, parece que é a partir da construção desses sentidos, que a música, em seus diferentes modos de ensinar, se organizar e realizar vai tornando-se parte do projeto educativo da escola, ou seja, tornando-se escolar, como parte das experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento.

## Referências

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-149.

BRASIL. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei no 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 25 set. 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima; SHIROMA, Eneida Oto. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira Estudo Pedagógico*, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/173/172>>. Acesso: 09 fev. de 2010

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília: Seção 1. p. 31. 15 abr. 1998.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília: Seção 1. p. 32. 15 dez. 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei 11.769/2008. *Música em Perspectiva*, v.2, n. 1, p. 110-134, 2009.

\_\_\_\_\_, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Revista Música Hodie*, Goiás, n. 05, V. 02. p. 65-89, 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Trad. PASSEGI, Maria da Conceição; NETO, João Gomes da Silva; PASSEGI, Luis. Natal – EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização e cultura escolar no Brasil. Reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcos Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da faculdade de educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria da educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65-110, 1990.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na educação básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL ABEM, 16., e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007a, p. 01-09.

\_\_\_\_\_. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007a, 105 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007b.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Porto Alegre, 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PUERARI, Marcia. *Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora*. Porto Alegre, 2011, 112 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Carla Pereira. *Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar*. 2013, 281f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli; DIAS, Adelaide Alves. *Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos*- versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*: 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48. o jogo do livro infantil e juvenil.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da cultura análise de grupos para o estudo das culturas escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p. 119-139.

VIÑAO FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, p. 63-82, set./out/nov/dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2. Ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.