

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Juliana Leticia Cardoso Rangel

Consonâncias e Dissonâncias do Ensino de Música no currículo da EJA: uma  
experiência do CMET Paulo Freire

Porto Alegre  
2. Semestre  
2014

Juliana Letícia Cardoso Rangel

Consonâncias e Dissonâncias do Ensino de Música no currículo da EJA: uma  
experiência do CMET Paulo Freire

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Comissão de  
Graduação do Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul como requisito  
parcial e obrigatório para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Orientador:  
Prof. Dr. Evandro Alves

Porto Alegre  
2. Semestre  
2014

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, em especial a minha mãe, por me apoiar durante a graduação, mesmo distante.

Muito obrigada aos meus amigos queridos, por não deixarem sentir-me sozinha nessa jornada, e em especial ao meu namorado pelo companheirismo e apoio.

Obrigada ao meu professor de música do IFRS, Bernhard, por ser acessível e atencioso em atender meus pedidos de ajuda.

Gratidão às minhas colegas da FACED pela rede de apoio e vínculos que criamos durante essa jornada. Em especial, à colega Mariana Ferrão que com sua serenidade conseguiu ajudar a definir meu problema de pesquisa, em uma conversa pelos andares da FACED.

Muito obrigada ao meu querido orientador, Evandro Alves, por aceitar o desafio de me orientar nessa temática com paciência, sabedoria e descontração.

Agradeço, em especial, ao CMET Paulo Freire pela acolhida sempre calorosa e atenciosa, tanto no estágio curricular obrigatório, quanto nesta pesquisa.

Por fim, mas igualmente importante; agradeço à professora de música do CMET Paulo Freire e as queridas e queridos alunos da turma observada, pela parceria, companhia, acolhimento, colaboração e partilha durante o segundo semestre do presente ano.

*Enquanto houver você do outro lado  
Aqui do outro eu consigo me orientar  
A cena repete a cena se inverte  
Enchendo a minha alma daquilo  
Que outrora eu deixei de acreditar*

*Tua palavra, tua história  
Tua verdade fazendo escola  
E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar*

*Metade de mim agora é assim  
De um lado a poesia, o verbo, a saudade  
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim  
E o fim é belo incerto...  
Depende de como você vê o novo*

*(O Teatro Mágico)*

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). O local da pesquisa foi selecionado por ser uma escola da rede municipal de Porto Alegre que além de estar aberta à pesquisa, tem em seu currículo o ensino de música. A pesquisa busca contribuir com a discussão sobre a Educação Musical na organização curricular; a importância do ensino de música e suas contribuições no contexto da EJA a partir da perspectiva dos envolvidos: alunos, docente, equipe diretiva. O estudo se configura como estudo de caso e as seguintes estratégias metodológicas foram adotadas: observações, entrevistas com a professora, alunas e alunos do grupo pesquisado e questionários para a equipe diretiva e coordenação pedagógica. O eixo central da análise organiza-se principalmente através de entrevistas com a professora, alunos e aluna. As análises se inspiraram em apontamentos sobre dialogismo de Mikhail Bakhtin e em autores específicos da área de Educação Musical. Com base na análise realizada, é possível afirmar que, no contexto pesquisado, o ensino de música é reconhecido como parte do desenvolvimento integral do sujeito da EJA, sendo que o ensino de música para estes tem uma base comum o prazer/lazer/diversão e concomitantemente é reconhecido como promotor de ensino/aprendizados musicais específicos, ensino/aprendizados múltiplos e sociais.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Ensino de Música. Educação de Jovens e Adultos. Currículo.

## ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative research conducted at the Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET). The research site was selected because it is a municipal school at Porto Alegre that, besides being open to research, has music teaching in its curriculum. The research aims at contributing to the discussion on Music Education in the curricular organization; the importance of music teaching and its contributions in the context of youth and adult education from the perspective of those involved. Observations, interviews with the Teacher and students from the researched group and questionnaires to the board of directors and pedagogical coordination were adopted as methodological strategies for this study of case. The core of the analysis is organized mainly through interviews with the teacher and students. The analyzes were inspired by notes on dialogism of Mikhail Bakhtin and in specific authors of Music Education. Based on the realized analysis it is possible to affirm that in the context researched, music education is recognized as part of the overall development of the individual of youth and adult education as, to them, it has a common basis: pleasure/leisure/entertainment and concurrently it is recognized as a promoter of specific musical teaching/learning and multiple and social teaching/learning.

**Keywords:** Music Education. Music Teaching. Youth and Adult Education. Curriculum.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>10</b>
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos históricos.....	10
2.1.1	<b>Princípios Orientadores e Funções da EJA</b> .....	<b>14</b>
2.1.2	<b>Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos</b> .....	<b>17</b>
2.1.3	<b>Sobre a Seleção de Conteúdos Curriculares</b> .....	<b>20</b>
2.2	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	22
2.3	EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	26
2.4	BREVES CONCEITUAÇÕES SOBRE DIALOGISMO, ENUNCIADO E POLIFONIA.....	28
<b>3</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA</b> .....	<b>31</b>
3.1	QUESTÕES DE PESQUISA.....	31
3.2	OBJETIVOS.....	31
3.2.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>31</b>
3.2.2	<b>Objetivo Específico</b> .....	<b>31</b>
3.3	METODOLOGIA.....	32
3.3.1	<b>Princípios Orientadores</b> .....	<b>32</b>
3.3.2	<b>Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	<b>32</b>
3.3.3	<b>Metodologia de Análise</b> .....	<b>33</b>
3.3.4	<b>Contexto da Experiência</b> .....	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS DO ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA DO CMET PAULO FREIRE</b> .....	<b>38</b>
4.1	VISÕES DA MÚSICA PARA ALUNOS E PROFESSORA.....	39
4.2	APRENDIZAGENS DE MÚSICA.....	40
4.3	APRENDIZAGENS COM MÚSICA.....	43
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>52</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>55</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>59</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTÕES GERADORAS PARA CONVERSA COM A PROFESSORA</b> .....	<b>60</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTÕES GERADORAS À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE C - QUESTÕES GERADORAS À DIREÇÃO ESCOLAR</b> .....	<b>62</b>
	<b>APÊNDICE D - QUESTÕES GERADORAS PARA CONVERSA COM OS ALUNOS</b> .....	<b>63</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>64</b>
	<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL</b> .....	<b>65</b>
	<b>ANEXO B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO</b> .....	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se torna modalidade própria da Educação Básica, com características e necessidades específicas descritas em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), preconizam-se que seus processos educativos tenham como princípio orientador o desenvolvimento do potencial humano. Neste sentido, vem sendo cada vez mais observado o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, voltadas à promoção de tal desenvolvimento dentro das práticas pedagógicas das escolas. Dentre essas estratégias, o presente trabalho busca investigar a inserção da disciplina de música em algumas práticas da educação de jovens e adultos.

Com a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que prevê a obrigatoriedade do ensino de Música no Ensino Fundamental, novos questionamentos a respeito do lugar na música no currículo e da própria formação do educador musical vem sendo trazidas à discussão. Também está em debate quais seriam os princípios orientadores das práticas pedagógicas em contextos educacionais específicos, como no caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como os sujeitos da EJA vêm seus aprendizados de música a partir do contexto em que estão inseridos? Por que o grupo pesquisado acha relevante ou não, o ensino de música? Como o ensino de música agrega ou não o desenvolvimento dos sujeitos nas suas potencialidades? Para a reflexão dessas questões mais amplas este estudo pretende contribuir, ao questionar sujeitos da EJA a importância da música na organização curricular.

No contexto específico de Porto Alegre, temos um número significativo de profissionais da área de música nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME-POA/RS). Cinco por cento (5%) do corpo docente da rede são profissionais que atuam na área de Educação Musical (WOLFFENBUTTEL, 2009). Na EJA da RME-POA/RS, 20% (vinte por cento) das escolas oferecem o ensino de música (idem), de alguma maneira (na base curricular, em oficinas e projetos culturais) para seus alunos e comunidade escolar.

O presente trabalho objetiva, em linhas gerais, contribuir com a discussão sobre a Educação Musical na organização curricular da EJA. Assim, tem-se, como pergunta norteadora: qual a importância do Ensino de Música



no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Para tanto, estabelece-se um contexto específico para a realização do estudo: a experiência de oferecimento do ensino de música no currículo, no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire; escola vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A partir deste contexto, o presente estudo, de caráter qualitativo, organiza-se na forma de um estudo de caso. Envolve, como instrumento de coleta de dados primário, as entrevistas realizadas com a professora de música e educandos jovens e adultos. Como fonte de dados secundários, foram realizados questionários com equipe de coordenação pedagógica, bem como observação direta das aulas de música. A partir deste *corpus* de dados, busca-se investigar relações entre enunciados, em suas consonâncias e dissonâncias, sobre a aula de música presentes na organização curricular, entre os professores, os e alunos e a inserção da disciplina de música e seus princípios pedagógicos.

O estudo se organiza da seguinte maneira: o capítulo 2 versa sobre as trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, suas funções e discussões acerca do currículo, bem como as trajetórias da Educação Musical brasileira na Escola e suas discussões atuais e suas relações com a EJA. O capítulo 3 trata dos aspectos metodológicos do estudo, contendo seus princípios orientadores e procedimentos de pesquisa e análise de dados. O capítulo 4 apresenta e discute as consonâncias e dissonâncias do ensino da música na Educação de Jovens e Adultos, encontradas a partir dos dados coletados. O capítulo 5 traz as considerações acerca do ensino da música no contexto da EJA, a partir da pesquisa realizada.

## 2 REVISÕES BIBLIOGRÁFICAS

Este capítulo contém revisões bibliográficas acerca da história e discussões sobre o currículo da EJA, bem como dos aspectos históricos e desafios atuais da Educação Musical no Brasil. Além dessas revisões, apresentam-se alguns apontamentos sobre o dialogismo, abordagem da Filosofia da Linguagem de M. Bakhtin, que contribuirão como princípios orientadores da análise de dados.

### 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: aspectos históricos

Friedrich *et al* (2010), apresenta uma trajetória sobre os movimentos que se fizeram no Brasil em relação à Educação de Jovens e Adultos, trazendo um panorama histórico das relações conflituosas das quais a EJA se configura como modalidade de ensino, entre demandas da sociedade civil, dos movimentos sociais e a dubiedade das políticas públicas sobre o tema. Os autores apontam que, no geral, a escolarização de jovens e adultos, passou por diferentes configurações. Com o desenvolvimento geral da educação nacional, também sofreu mutações, com ganhos e perdas nessa trajetória.

Para os autores:

A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 392).

A citação acima aponta para princípios quase contrasensuais. De um lado, a abrangência da EJA, enquanto um “conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais...” que impacta sobre a dificuldade de se historiar processos educativos plurais que vão para além da escolarização formal, por abranger diversos domínios da vida social. De outro, a postura das políticas públicas ao longo do tempo, que buscam reduzir tais processos educativos a lacunas da escolarização formal e tomar a EJA como uma tentativa de elucidar problemas decorrentes da educação regular, tais como o

fracasso escolar e o aprendizado de ofícios, por exemplo. É na tensa relação entre a abrangência e riqueza dos processos educativos para jovens e adultos no meio social, contemplando processos formais e não-formais e a compreensão de que gerir tais processos, por parte das políticas públicas, é mero conjunto de estratégias, marcado pela intermitência e provisoriedade, que a EJA vai se constituindo como modalidade de ensino ao longo da história da educação brasileira. Nos próximos parágrafos, tomam-se alguns pontos desta trajetória.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, tem início uma demanda governamental sistemática para a formação de pessoas para servir a corte e para a crescente demanda da burocracia estatal do reino que se instalava no País à época. Durante o século XIX, tentativas esparsas nas diversas províncias surgem no sentido de alfabetizar jovens e adultos.

No decorrer do século XIX, aumentam as demandas por educação formal na sociedade industrial em desenvolvimento no mundo ocidental. No Brasil, até então uma sociedade eminentemente rural, na qual a educação formal era privilégio de muito poucos, se busca operar uma rápida passagem em favor do “progresso” industrial. No bojo desse processo, que ganha intensidade na segunda metade do século XIX e segue pelo XX, acaba-se por culpabilizar cada vez mais aqueles que não se alfabetizam de serem os causadores do “subdesenvolvimento” do país.

Um índice desse processo, por exemplo, é que, a partir da primeira reforma eleitoral do Brasil, a Lei Saraiva de 1881, o analfabeto perde direito ao voto, pelo entendimento social, da época, de que não havia habilidade social e portanto, direito à participação da vida cidadã, na prerrogativa básica do direito ao voto, para sujeitos analfabetos. Somente 104 anos depois, com a emenda constitucional nº 25, de maio de 1985. (BRASIL, 1985), os analfabetos retomam o direito de votar, em caráter facultativo.

Com a passagem de um regime Imperial para o regime Republicano no Brasil, houve concomitantemente uma larga expansão de escolas para alfabetização de jovens e adultos, bem como programas para erradicar o analfabetismo, visando a educação como “redentora dos problemas da nação” (FRIEDRICH, *et al.*, 2010, p. 394).

Um importante marco na história da educação de jovens e adultos foi a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, na década de 1940, com a intenção de melhor distribuição de fundos para educação visando maior igualdade no Ensino. Nesse contexto, a articulação entre Educação de Adultos e aprendizagem de ofícios continua forte. Em 1942, surge o Serviço Nacional Aprendizagem Industrial (SENAI). Esse Sistema, integrante do “Sistema S”, conjunto de instituições voltadas às categorias profissionais, criadas durante a era Vargas enfatizam ainda mais a característica do mundo do trabalho para jovens e adultos, ao se instaurar como porta de acesso à tecnologia e à profissionalização para adultos.

Já no final da década, realiza-se do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de adultos, em 1949, com as primeiras reflexões a considerar o sujeito da EJA não como responsável pelo subdesenvolvimento nacional, mas como um cidadão que não teve seu direito ao ensino obrigatório salvaguardado pelo Estado. Também nesse entrecho, segundo Friedrich et al (2010) as experiências idealizadas por Lourenço Filho na era Vargas, com a “escola da várzea”, movimento ambicioso de educação de jovens e adultos em espaços outros que não a escola, apontaram que somente a alfabetização não resolveria as lacunas dos níveis de educação formal da população e de que articulações desses processos educativos com as comunidades atendidas seriam necessárias.

Em 1958, já no governo de Juscelino Kubitschek, surgem as primeiras experiências do que, em momento posterior, será denominado de “Educação Popular”, que muito influenciará, não somente a EJA, mas a educação como um todo. Paulo Freire e suas reflexões tornam-se ícones da educação popular, que “brota com o entendimento da conscientização [...] e um profundo respeito aos saberes populares”. (FRIEDRICH, *et al.*, 2010, p. 393).

A educação popular realiza uma forte crítica às condições pedagógicas e infraestruturais, bem como se propõe a refletir sobre as concepções gerais do que se entende por educação. Os escritos de Paulo Freire são de máxima importância para a reflexão sobre o sujeito da educação de jovens e adultos e sobre a natureza política da educação, no comprometimento do ato educativo com a mudança social.

A partir disso se propõe “renovação dos métodos e processos

educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo”. (FRIEDRICH, *et al.*, 2010, p. 396). Renovação que corroborasse em uma consciência crítica do sujeito, onde este fosse o centro do processo de ensino/aprendizagem e da transformação social (DI PIERRO, *et al.*, 2001, p. 60). Uma série de movimentações locais tem lugar e propõe práticas pedagógicas na educação de adultos, condizentes com a Educação Popular. A culminância deste processo se dá, já no governo João Goulart (1961-1964), na designação de Paulo Freire para a condução do Plano Nacional de Alfabetização.

Todo este processo é interrompido com o golpe militar de março de 1964. Freire é exilado ainda naquele ano, seus escritos são proibidos de circular e vários intelectuais ligados à Educação Popular acabam ou perseguidos ou exilados.

No regime militar, a educação de adultos perde sua dimensão política ganha contornos pragmáticos e tecnocratas. Iniciativas como as Cruzadas ABC<sup>1</sup> (1965 - 1967) e o MOBRAL<sup>2</sup> (1967- 1985) são legitimados pelo governo militar na educação de jovens e adultos. O MOBRAL teve maior impacto e abrangência, devido ao longo período do regime militar. Além do cerceamento à dimensão política da Educação, outra crítica que se faz ao MOBRAL é a grande quantidade de recursos financeiros empregados para resultados muito abaixo do esperado, no que diga respeito à redução do analfabetismo, por exemplo (DI PIERRO, *et al.*, 2001). Após o encerramento do MOBRAL, em 1985, cria-se a Fundação EDUCAR que, de certa forma, tenta dar continuidade às iniciativas educacionais para a educação de adultos. Também sem alcançar maiores êxitos, a Fundação Educar encerra suas atividades em 1990.

Ainda quanto ao regime militar, cabe salientar que, em 1971, foi regulamentada a Lei 5692/71, que estabeleceu o Ensino Supletivo que objetivava a “[...] reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização”. (FRIEDRICH, *et al.*, 2010, p. 397). Essa mesma Lei também impacta sobre a Educação Musical, ao extinguir o Ensino de Música como

---

<sup>1</sup> Ação Básica Cristã, que fazia suas intervenções educacionais de forma conservadora.

<sup>2</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização, que visava o controle dos sujeitos jovens e adultos, por meio de ações e materiais pedagógicos.

disciplina autônoma do currículo obrigatório das escolas públicas, conforme se verá nas sessões seguintes.

A partir da década de 1990, consolidam-se modificações nos sentidos da EJA na legislação educacional brasileira, a partir de conquistas sociais e discussões sobre as especificidades dos processos educativos para pessoas jovens e adultas desenvolvidas no transcurso do século XX. A EJA passa a ser vista não como benesse do Estado ou medida compensatória. Não se trata mais de uma mera “suplência”, uma substituição apressada, em tempo posterior, da escolarização obrigatória. Esse processo educativo passa a ser considerado e entendido como um Direito de todo o cidadão à Educação, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Destaca-se a instauração da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A EJA, nesse novo contexto, demanda de legislação própria para dispor das questões curriculares e de outras diretrizes operacionais.

### **2.1.1 Princípios Orientadores e Funções da EJA**

A EJA, neste novo contexto, demanda por outros sentidos, para além da “medida compensatória” ou da “suplência”. Neste movimento de ressignificação legal, a EJA não atuaria mais na lógica “abreviação” ou da “suplência” da escolarização não realizada em tempo hábil. A EJA passa a ser dimensionada como processo educativo que visa à igualdade, à equidade e à restauração de um direito à Educação negado ao cidadão por parte do Estado, conforme trata o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. (BRASIL, 2000).

Nesta nova configuração, a EJA é plural e singular ao mesmo tempo, tanto no aspecto social quanto no aspecto humano. Os sujeitos frequentadores da EJA têm diversos motivos para estar ali, seja por que querem aprender a ler, escrever, socializar, fazer uma carteira de motorista, prosseguir os estudos ou conseguir um emprego, entre outros. Cada uma dessas motivações é entremeada por diversos fatores sociais e pessoais. As dificultosas trajetórias escolares dos estudantes da EJA (que não tiveram o direito à Educação garantido por parte do Poder Público) afetaram a sua vida

social, autoestima e acesso a bens culturais, geralmente de um modo negativo.

Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. (BRASIL, 2000).

Embora haja grande diversidade de intenções pessoais, a EJA, como modalidade de ensino própria da Educação Básica, tem o papel de auxiliar este estudante, que foi excluído ou negligenciado da Escola, a desenvolver o seu potencial humano. Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), estabelecem algumas funções à EJA.

Primeiramente, a EJA tem a função reparadora, para reparar o dano causado pela desigualdade social decorrente da exclusão dessas pessoas, da escola na infância e adolescência, do direito à Educação. Para tanto, a EJA assume a igualdade, liberdade e democracia como pressupostos à Educação, a partir do momento em que a EJA é entendida não apenas como mera escolarização, mas sim como formação humana integral, onde a cidadania se faz presente na ação e o aluno jovem/adulto consegue exercitar a crítica e se apropriar dos seus direitos.

Ainda conforme o documento sobre suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), a EJA passa também a incorporar uma função reparadora, ao propor a recuperação de bens sociais, que são a leitura e a escrita, na vida desses sujeitos e por consequência, acesso a outros bens socioculturais. Também, por entender os percalços da vida dos sujeitos pertencentes à EJA na sua trajetória escolar, que é indissociável à vida individual e coletiva, que está inserida na sociedade de uma lógica capitalista, se propõe a promover, para além da reparação, a equidade. A equidade é fundamental à educação de jovens e adultos, pois coloca em patamar de igualdade aqueles que são socialmente desiguais, realocando os bens sociais (leitura e escrita), para que esses jovens e adultos readquiram as oportunidades de um ponto igual aos que já obtiveram acesso a esses bens. A equidade, como função da EJA, portanto, não visa tão somente a oferta de oportunidades iguais a todos, mas sim em oportunizar a igualdade; igualar socialmente, para que todos se sintam capacitados em aproveitar as

oportunidades com ferramentas e potenciais igualitários.

A priorização em desenvolver o potencial humano (daqueles que não tiveram oportunidade anteriormente) é o sentido, princípio norteador da EJA (BRASIL, 2000). Proporcionar a formação humana através da função qualificadora que a EJA assume. O parecer ressalta que a função qualificadora da EJA não se refere a mera qualificação profissional, no sentido de profissionalizar o aluno para exercer alguma atividade/função, embora a esses aspectos não se oponha. Trata-se, sim, de promover a qualificação mais ampla do sujeito ao longo da vida, investindo e tendo como objetivo o desenvolvimento do seu potencial humano.

Através da função qualificadora da EJA, busca-se ampliar, requalificar esse potencial humano para que o sujeito se realize o mais plenamente possível, entendendo que o ser humano não é um ser acabado e pode assim, se refazer ao redescobrir e aprender. Pode-se então, entender que a EJA cria mecanismos e estratégias para além da alfabetização, visando desenvolver o potencial humano. Entre esses mecanismos, pode-se destacar e música como um dos meios do desenvolvimento deste potencial.

### **2.1.2 Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos**

O currículo da EJA compreende a forma de organização curricular e os meios pedagógicos utilizados que a consistem, não enquanto uma linha única, universal e “pretensamente evolutiva” de formação, mas enquanto tessitura específica. Compreende-se por tessitura, a partir da abordagem da área de Música, o conjunto de notas cantadas ou tocadas com qualidade para a execução musical. Assim, analogamente, uma “tessitura curricular da EJA” é composta por um conjunto de elementos diversos, que a fazem ser qualitativa/significativa a jovens e adultos, a docentes de jovens e adultos e às instituições voltadas para esses processos educativos que a compõem. Nessa tessitura, dispõem-se os princípios norteadores da EJA, as formas de agrupamento de alunos, a organização dos conteúdos e suas práticas.

Por ser uma modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 71), a EJA deve, portanto, observar à LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais da



Educação Básica. Porém, “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação [...]” (ibidem, p. 41), conforme menção no próprio documento que discorre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

No que se refere à organização curricular da EJA, pode-se entender que ela deve, assim como as demais modalidades da Educação Básica, ser pensada de forma que atenda as especificidades desta modalidade e que agregue os conhecimentos dos alunos jovens e adultos na direção de promover a autonomia e o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Dessa maneira:

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013, p. 41).

Os elementos apresentados na citação anterior possuem ressonâncias com disposto sobre as funções da EJA em suas diretrizes curriculares específicas, (BRASIL, 2000). Ressonâncias que tratam da função de reparação a uma negação de direito à aquisição de bens culturais concernentes ao aprendizado da leitura e da escrita; de equalização em relação à sociedade e acesso aos seus bens e de qualificação/permanência da EJA, no sentido de promover experiências significativas à vida, visando à formação integral do sujeito, a partir de uma educação permanente e ao longo da vida. No entanto, para efetivar estas funções, há necessidade de que a organização do currículo atente ao tempo dos estudantes, sua distribuição nos segmentos da escolarização básica e aos conteúdos abordados.

A EJA no município de Porto Alegre, rede da qual faz parte a instituição

em que foi realizado o presente estudo, trabalha com a noção de totalidade na distribuição dos estudantes, e não com a lógica de séries ou ciclos, por compreender que os alunos da EJA necessitam de uma experiência escolar que agregue todas as áreas de conhecimento, a fim de socializar, referenciar-se e complementar-se entre si, dentro das totalidades de conhecimento:

“Na experiência das Totalidades de Conhecimento, os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização e da descontextualização, peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar, considerando que „o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e as coisas estão em constante relação recíproca, ou seja, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam. Daí a importância da categoria TOTALIDADE, que determina a predominância do todo sobre as partes constitutivas”. (PORTO ALEGRE, 1996. p. 22-23).

Cada rede de ensino pode dispor de orientações quanto à organização curricular de suas escolas, mas é reservado o direito de as instituições escolares modificar tal organização, através da revisão/reconstrução de Projeto Político Pedagógico. Porém, independentemente da organização curricular, existe uma carga horária para cada etapa da Educação Básica realizada na modalidade EJA, conforme citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

- I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;
- III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. (BRASIL, 2013, p. 369).

Salienta-se que a não delimitação de carga horária específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA pode ser, em uma primeira apreciação, elemento facilitador do ordenamento do trabalho pedagógico, podendo assim, empregar os tempos e espaços curriculares de forma mais flexível, conforme a necessidade da modalidade e das práticas vivenciadas.

Com relação aos conteúdos contemplados na Educação de Jovens e Adultos, a legislação prevê que, assim como as outras modalidades da Educação Básica, esta promova, em sua base nacional comum, o exercício da cidadania e a construção de conhecimento:

- I – na Língua Portuguesa;
- II – na Matemática;
- III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena,  
IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;  
V – na Educação Física;  
VI – no Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 32).

Afora a base comum, há também no currículo sua parte diversificada, onde as próprias organizações/instituições podem/devem compor atividades e áreas de conhecimento que faça parte da cultura local, regional, econômica e suas necessidades específicas.

Pode-se notar, no item IV da citação anterior, que a música está incluída na base comum, atrelada à área de artes. Todavia, ela se configura como campo específico, por ser obrigatória após a implantação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008) na Educação Básica e, por conseguinte, na EJA. Em função disso, é necessário o encaminhamento para uma discussão sobre a seleção dos conteúdos curriculares na EJA e suas problemáticas.

### **2.1.3 Sobre a Seleção de Conteúdos Curriculares**

Conforme Oliveira (2007), a seleção de conteúdos curriculares na EJA não é estabelecida meramente por critérios pré-definidos, de base “científico-disciplinar”, mas, sim, permeada por valores e sentidos, muitas vezes conflituosos, presentes na sociedade. Dessa forma, os critérios para a organização e seleção dos conteúdos do currículo da EJA são precedidos e resultantes da discussão de tais valores e sentidos, de ordem social, histórica, econômica, entre outras.

Oliveira critica a ênfase no vetor “disciplinar” de organização curricular, que prioriza o campo das “ciências duras”, como a matemática, por exemplo, em demérito de outras áreas de conhecimento como artes, por exemplo. Tal prioridade seria quase uma contradição na organização curricular da EJA, que, por sua especificidade, visa a totalidades de conhecimento e interdisciplinaridade das áreas. Além disso, uma organização pretensamente cientificista do currículo da EJA tem por consequência a negação dos saberes e experiências de vida dos alunos frente aos saberes escolares. Segundo a autora:

Infelizmente, boa parte das propostas curriculares tem sido incapaz

de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Ou seja, a escola ignora a importância da vida cotidiana daqueles sujeitos e de todos os campos onde ela atua. Não só negligenciando os conhecimentos constituído na vida cotidiana, mas os deslegitimando em função do conhecimento “escolarizado”. Como consequência, reafirma-se o caráter excludente da instituição escolar: quando o currículo nega a experiência de vida do aluno, ele nega o aluno em si e o afasta dos processos de ensino aprendizagem e, mais uma vez, da escola.

Além da crítica aos conteúdos, Oliveira (2007) também aponta problemas encontrados nos materiais didáticos e nas práticas escolares, por serem infantilizadas. No entendimento da autora, a infantilização, muitas vezes encontrada nas práticas pedagógicas da EJA, é decorrente do desentendimento da especificidade dessa modalidade de ensino.

Há diversas motivações para tal infantilização: a falta de tempo de o educador preparar uma aula específica à EJA (acabando por utilizar, para a educação de pessoas jovens e adultas, materiais “adaptados”, ou nem isso, voltados ao ensino de crianças); a inexperiência do docente nessa modalidade de ensino; pela pouca reflexão teórico-prática da instituição escolar sobre as especificidades de seu trabalho pedagógico. Por vezes, a infantilização é demanda dos próprios estudantes da EJA, pois o modelo de escola legitimado socialmente é o voltado ao público infantil, e assim sendo, os alunos jovens e adultos acabam tomando essa representação como referência e querem ter esse ensino “legítimo” para si.

A EJA pode se relacionar com a educação para crianças do ponto de vista dos objetivos gerais de formação do cidadão, mas dela deveria se diferir nas formas pelas quais tais objetivos, temas e metodologias são abordados, em função da fase da vida das comunidades jovens e adultas atendidas. A infantilização da EJA, neste sentido, perpassa a organização curricular em sua multidimensionalidade, pois reverbera, nos processos educativos, a forma pela qual a instituição escolar considera o jovem e o adulto em sua condição de aprendente.

Assim sendo, talvez não se verificasse tal confusão entre as práticas infantis e de jovens e adultos se a premissa das relações e práticas de ensino-

aprendizagem no currículo fosse menos “disciplinarizada” e mais de construção de estratégias de aprendizagem voltada à formação do desenvolvimento do potencial humano, sensível a cada fase da vida. Das possibilidades de superação das críticas apresentadas, Oliveira salienta que:

Uma dessas alternativas apresenta o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui. (OLIVEIRA, 2007, p. 96).

A transversalidade do currículo é possível, e se configura na relação entre diversos saberes, da vida e da escola, onde uns são indissociáveis dos outros e todos compõem campo potencialmente significativo de vida e de aprendizagens, nas áreas de conhecimento coexistem e se inter-relacionam, permitindo que novas conexões e saberes, escolares e de vida, se desenvolvam. Essencialmente, para que haja novas relações e se formem novos conceitos e conhecimentos é imprescindível que as práticas de vida, seus conhecimentos e experiências sejam parte componente da tessitura do currículo da educação de jovens e adultos, pois é esta experiência que dará “cor” ao currículo da EJA, possibilitando que estes possam desenvolver o mais plenamente possível, intelectualmente, politicamente, economicamente, socialmente e culturalmente, desenvolvendo a autonomia e cidadania.

## 2.2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A trajetória da educação musical começa com a vinda dos portugueses ao Brasil, onde os jesuítas trouxeram as primeiras informações musicais, como o cantochão<sup>3</sup>. A música, então, era utilizada nos processos de evangelização. Já com D. João VI no Brasil, a música teve atenção especial, mas em seguida, depois de seu tempo, houve uma grande “pausa” para as questões e práticas musicais, com exceção à fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, em 1841, pelo compositor Francisco Manuel da Silva que criou o Hino Nacional (AMATO, 2006, p. 146). Em 1854, houve um decreto que regulamentou o ensino de música e, em 1855 um outro, que exigiu contratação de professores de música (ibidem, p. 147).

Amato (2006) comenta que, na primeira república, dada estado acabou organizando diferentemente seu ensino primário. Em São Paulo, dividia-se em curso preliminar e curso complementar. O curso preliminar, era realizado em diversas formas institucionais, dentre as quais as *escolas preliminares*, também conhecidas como “escolas isoladas”, constituídas por uma classe de 40 alunos. Outra forma institucional era denominada “grupo escolar”, constituída pela reunião de *escolas preliminares*. O curso da escola preliminar tem duração de 4 anos e um imenso rol de disciplinas, dentre as quais, a “leitura de música e canto” como componente curricular (idem). Isso demonstra que, naquela época, a música era vista como “[...] relevante agente na formação cultural da sociedade” (ibidem, p. 148).

Já na década de 1920, houve um movimento entusiasta pela educação e com ele surgiram os profissionais da educação, juntamente com diversas reformas para e na educação, desde aprimoramento do conteúdo de revistas educacionais, até a criação de universidades no país (ibidem, p. 149). Esse movimento inicial culminou no Escolanovismo<sup>4</sup>, por volta de 1927.

No período compreendido entre 1930 e 1940, na era Vargas, implantou-se o ensino da música em todo o país, com a criação da Superintendência da

---

<sup>3</sup> Canto onde todas as vozes fazem a mesma linha melódica. Canto monofônico.

<sup>4</sup> Escolanovismo foi um movimento que se iniciou na transição da década de 20 para a década de 30, onde os interessados pela educação se organizavam de forma a contrapor, fazendo uma proposta diferente do ensino tradicional. Punham os alunos no centro do processo de aprendizado, focando no seu desenvolvimento humano/moral, impulsionando a autonomia e não centralizando o ensino na aprendizagem dos conteúdos.

Educação Musical e Artística (SEMA), protagonizada por Villa-Lobos. A SEMA orientou o estudo e o ensino de música das escolas e expandiu o ensino do canto orfeônico<sup>5</sup> nacionalmente, sendo esse ensinado e praticado “em todos os níveis” (AMATO, 2006, p. 151). Sobre esses aspectos, Jardim (2008) comenta:

A música que integra o projeto pedagógico dos anos 30 como instrumento de mobilização das massas assume a posição estratégica de difundir os princípios norteadores da constituição da nacionalidade [...] (JARDIM, 2008, p. 04).

E sobre o canto orfeônico afirma:

Canto Orfeônico incorporou elementos direcionados para o bem coletivo, para a exacerbação do civismo e do senso de responsabilidade, objetivando a educação do caráter em relação à vida social, que nessa proposta visava à integração e à unidade social [...] (JARDIM, 2008, p. 05).

A partir de 1945, o ensino do canto orfeônico somente poderia ser ministrado por professores credenciados pelo Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico, criado então pela SEMA, em 1942 ou habilitados por outro órgão equivalente (AMATO, 2006).

Nesse período se pode observar uma grande disseminação da música para a população, que perdurou gerações, permitindo a valorização da cultura e acesso aos conhecimentos musicais, mesmo sendo esse ensino claramente dirigido para o senso de formação de identidade nacional.

Contudo, essas formulações sobre o ensino de música sofrem reformulações nas décadas seguintes. Em 1961, a LDB da época - Lei 4024/61 - substituiu o canto orfeônico por educação musical nos currículos escolares; o que poderia abranger as possibilidades, mas também provocou “grandes alterações no cotidiano escolar” (AMATO, 2006, p. 152).

Ainda conforme a autora, na década 1970, durante o período militar a partir da LDB à época – Lei 5692/71, o Conselho Federal de Educação, através do Parecer 1284/73, instituiu o curso de licenciatura em educação artística, alterando o curso já existente em educação musical, fazendo com que o ensino de música compusesse a área artística, juntamente com as artes cênicas, plásticas e desenho. Assim sendo, a música sai do currículo escolar

---

<sup>5</sup> Canto orfeônico se caracteriza pela aprendizagem de teoria musical e repertório de folclore. Indica-se a altura por gestos da mão de quem rege e é um canto (pois o canto é o principal componente) monofônico.

especificamente e oficialmente. Em 1976, as escolas já tinham em sua prática curricular somente o ensino de educação artística.

Após a década de 1970, passada várias alterações curriculares e orientações hoje, no que diz respeito à educação musical, a Lei 11.769/2008 volta a colocar a música, oficialmente, no currículo. E com isto, é preciso refletir acerca das alterações, problematizações e possibilidades dentro do tema.

Pode-se dizer que, como salienta Garcia (2012), “a presença da música nas sociedades envolve justificativas e funções específicas dentro de cada contexto [...]” (GARCIA, 2012, p. 395). Ou seja, a presença da música no currículo decorre de demandas da sociedade, para cumprir funções pedagógicas, didáticas e sociais, visto que a música, extraoficialmente, sempre esteve presente na realidade escolar e não-escolar. Nesse sentido, o currículo é artefato cultural que se diferencia em cada tempo histórico e social, nos seus objetivos, mas não deixa de ser:

[...] um campo específico de produção de conhecimentos que opera no universo dos significados, atribuindo sentidos aos fenômenos naturais e sociais e influenciando na constituição dos sujeitos, das identidades e das diferenças (GARCIA, 2012, p. 396).

Atualmente, a tônica do ensino da música na escola busca uma ressignificação e reorientação das práticas que ali acontecem, dando-lhes um lugar legítimo dentro do currículo, mesmo não sendo este exclusivo, conforme a LDB (BRASIL, 1996), modificada, em seu inciso sexto pela Lei 11769/2008, a saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 2º - O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

[...]

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (BRASIL, 1996).

Em análise às modificações empregadas pela Lei 11.769/2008, Amato (2006) pontua sua superficialidade. A referida Lei modifica apenas o parágrafo 26



da LDB, torna o ensino de música obrigatório, mas não explicita como a componente curricular referente à música será tratada no âmbito do ensino da arte. Ou seja: as instituições escolares ficam à mercê das ambiguidades das orientações das propostas governamentais, sem uma orientação específica para o ensino de música nas escolas. Ainda conforme Amato (2006), o ensino de música não é de todo valorizado, em virtude de que as matérias não-artísticas se sobressaem no cotidiano escolar num modelo tradicional de educação, em função da lógica social onde a formação para a produção e atuação no mercado de trabalho é o mais valorizado. Tais considerações, aliadas aos demais fatores presentes nas comunidades escolares, contribuem para que o ensino de música hoje seja permeado por incertezas e práticas musicais algumas vezes pouco significativas.

Ademais, dificulta a prática do ensino de música no currículo escolar e sua ampliação o entendimento, por decorrência da legislação, de que todas as artes: teatro, artes visuais e música, são apenas uma. Figueiredo aponta que “é fundamental que se desconstrua esta ideia de que arte é um coletivo que deve ser ensinado por um único profissional”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 04). Essa ideia legalmente fundamentada indica que qualquer profissional das artes atue no ensino de música ou que qualquer pessoa com a titulação em bacharel em música lecionem na escola, e não somente licenciados em música. Sendo que, em suas formações acadêmicas iniciais, um professor de música não é habilitado a ensinar dança e o professor de dança não está habilitado a ensinar teatro ou artes visuais. (FIGUEIREDO, 2010).

Dessa maneira, os dispositivos legais vigentes podem ser vistos como uma motivação à prática da educação musical e tentativa de aprimoramento do ensino de música. Porém, tais dispositivos precisam ser aprimorados e discutidos, a fim de que se estabeleçam orientações que contemplem os contextos e especificidades do ensino de música em si, seus objetivos frente à formação humana integral do indivíduo, para que essa prática consiga compor o currículo de forma harmoniosa, significativa e dialogando com as especificidades das modalidades de ensino.

## 2.3 EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

É preciso, antes de qualquer consideração, lembrar que a musicalidade é uma característica humana (CUERVO, 2008), presente na história da humanidade. A autora diz que “todos possuem a capacidade de construir esse conhecimento [musical] e essa construção é pautada por valores e normas culturais das quais os sujeitos dependem.” (CUERVO, 2008, p. 1). Dessa forma, pode-se entender que qualquer sujeito pode fazer música e que esse fazer (ensinar/aprender) está condicionado pelo meio sociocultural que o sujeito está inserido e das suas experiências, motivações e interesses individuais e coletivos.

Assim sendo, o ensino de música para a educação de jovens e adultos precisa ser embasada na ideia de que a música é parte da cultura, da vida e da sociedade; para que as práticas musicais sejam significativas para os alunos da EJA, professores e sociedade. Cuervo afirma que “É fundamental conhecer a origem e a cultura na qual a música se insere, para que se possa realizar uma atividade que gere sentido para os indivíduos envolvidos” (ibidem, p.2). Assim, a música é produtora de sentidos e concomitantemente é produzida por eles, pois ela se modifica e é modificada pelos indivíduos no meio social. Isso ocorre na dependência dos juízos que o indivíduo faz da sociedade, bem como juízos existentes no meio social sobre o indivíduo e sua condição, e dos juízos de indivíduos e coletividades sociais sobre a matéria musical.

A educação de jovens e adultos contém uma série de elementos que compõe o seu currículo, já mencionados, nos quais se destaca a função qualificadora, voltada para a formação integral do sujeito. A educação musical está na EJA a serviço deste princípio, ainda que com todas as incertezas já mencionadas, onde o principal desafio é fazer uma prática significativa aos envolvidos.

Pode parecer não haver dissonâncias<sup>6</sup> entre esse aspecto do ensino de música e os princípios da organização curricular da EJA e sim consonâncias<sup>7</sup>,

---

<sup>6</sup> Na música, dissonância é o conceito utilizado para caracterizar a presença de sons que não estão em harmonia, são “incoerentes” e muitas vezes “desagradáveis” de se ouvir.

<sup>7</sup> A consonância, em termos musicais, significa um conjunto de sons que compõe com harmonia uma obra, ou seja, eles estão de acordo uns com os outros, combinam entre si, o que na maioria das vezes, “agradáveis” de se ouvir.

pois, em uma primeira análise, uns aparentam complementar o outro. Essa afirmativa é em parte verdade, pois pode haver consonância, em uma primeira análise, entre processos, mas não se pode ignorar que há também dissonâncias entre eles.

Por exemplo, há dissonâncias na aparente consonância entre a proposta curricular específica para o primeiro segmento da EJA (BRASIL, 2002), e as atuais discussões sobre a especificidade do Ensino de Música nesta etapa. A referida proposta é anterior à lei que coloca o ensino de música como obrigatório na educação básica, ou seja, o documento é defasado. Não há menção quanto ao ensino de música especificamente, no primeiro segmento. Quando citada (páginas 86, 89 e 189), a música é considerada apenas como elemento auxiliar ao desenvolvimento da linguagem escrita e lida, sendo a música apenas texto a ser explorado. Música pode sim e é contribuinte no desenvolvimento da leitura e da escrita, mas não pode ser esse o seu único objetivo.

Mais uma vez pode-se notar a abrangência e imprecisão da lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de música, mesmo que não exclusivo (LEI Nº 11.769), pois não define orientação específica para o ensino da música e não está em sintonia com as orientações existentes, bem como não é acompanhada de nenhuma outra.

Outra dissonância entre o ensino de música e o currículo da EJA é a menção do ensino da música ser abordado como conteúdo e não disciplina (SOBREIRA, 2012), pois dificulta a conquista de um lugar específico no currículo da educação de jovens e adultos, como disciplina (inclusive, pode-se entender ela como não obrigatória, por fazer parte da área das artes).

Dentre outros elementos dissonantes que se pode debater, a dificuldade de enxergar o conhecimento e experiência como elementos fundadores também do ensino/aprendizagem da música na escola é notável, pois muitas vezes a música é dada como algo que o aluno não vive e o que a professora ou professor tem que transmitir, pois “a música ainda aparece como um objeto que pode ser tratado descontextualizado da sua produção sócio-cultural”. (SOUZA, 2004, p. 8).

Ou seja, ao ignorar os conhecimentos e as experiências musicais dos jovens e adultos, nega-se a função social da música e suas produções sócio-

culturais, pois é a interação dessas experiências com as atividades musicais propostas que produzem sentido às práticas e ressignificam as experiências.

Vale a pena dizer ainda que as consonâncias entre o currículo da EJA e o ensino de música são alcançáveis e harmônicas em sua essência, desde que se atente à reflexão básica e prática sobre o motivo pelo qual se está ensinando música, levando em conta “o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do [jovem e] adulto” (FERNANDES, 2005, p. 37).

## 2.4 BREVES CONCEITUAÇÕES SOBRE DIALOGISMO, ENUNCIADO E POLIFONIA

A linguagem é o que permite analisar, refletir e agir frente aos enunciados e discursos orais e escritos ou existentes apenas na consciência individual e/ou coletiva (que podem não verbalizados, mas nem por isso, são menos importantes) em circulação no meio social.

A palavra falada e escrita é fundamental para dar forma e sentido às ações e tomadas de posições inconscientes ou não. Pois é no âmbito da palavra que se expressam os discursos correntes na sociedade. O uso da palavra, e sua própria existência, pressupõem intencionalidade e exerce funções sociais, pois seus usos significam e ressignificam as ideias, de modo geral, de toda uma comunidade ou sociedade.

Levando em consideração a importância da linguagem e da palavra, a oralidade se torna fundamental à análise de discursos. Pois quando as experiências<sup>8</sup> vividas são vocalizadas, elas são atribuídas de juízo de valor. Ou seja, quando oralizamos, interpretamos a experiência, refletindo (talvez não intencionalmente ou metodologicamente) sobre. O discurso que se percebe na fala está carregado de interpretação e atribuição de valor conforme as experiências do sujeito, do lugar de onde ele oraliza, socialmente, culturalmente, geograficamente e historicamente.

A fala carrega, além da informação e interpretação do sujeito sobre a experiência, o sentido que ela produz nele mesmo, e isto está impresso na

---

<sup>8</sup> O conceito de experiência adotado neste trabalho se pauta no conceito abordado pelo autor Heidegger (1987) apud Larrosa, no artigo chamado “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” do ano de 2002.

tonalidade da fala de cada um e cada uma.

A matéria da comunicação verbal, oralizada ou escrita, aqui é tomada como **enunciado**, trazido por Bakhtin em suas obras a respeito de gêneros discursivos. Ele fala que o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 261).

A análise de enunciados pode parecer, em uma primeira instância, um pouco subjetiva. Mas ela se mostra fundamental ao entendimento micro e macro dos fenômenos sociais, pois é a forma mais complexa e mais pura (expressão de sentido) onde se pode observar consonâncias e dissonâncias entre discursos sociais, individuais sem deixar de levar em consideração os aspectos formadores do sujeito, pois a análise dos fenômenos parte do próprio sujeito enunciador.

No que se refere ao enunciado, é possível afirmar a partir do estudo de Bakhtin, que o enunciado é para além da fala somente ou da escrita isolada, ele é o discurso comunicativo, ou seja, a relação entre enunciados. Ele ainda diferencia os enunciados em primário e secundário, onde o primeiro corresponde ao cotidiano, ou seja, um enunciado direto, por exemplo: um diálogo familiar, e o segundo como sendo um enunciado geral, por exemplo, uma pesquisa científica. É preciso que se entenda a inter-relação entre os dois tipos, pois não são estanques. Bakhtin ainda diferencia os enunciados das orações da língua e sua ortografia, pois eles vão além da mera formalização e agrupamento das palavras, mas correspondem ao uso das falas e seus contexto e conexões.

O enunciado, falado ou escrito, suscita resposta do outro, mesmo quando aparece em uma forma conclusiva ele sugere e dá espaço à uma resposta e fundamentalmente sempre está direcionado a outro e uma expressão de sentido. A limitação do enunciado está na alternância dos sujeitos que enunciam; mas tem de ser visto como elo, pois no momento em que se endereça a outro e possibilita resposta, ele está dialogando com outro enunciado já carregando em si, ressonâncias de outros elos/enunciados anteriores.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Esse diálogo com o outro (**dialogismo**) é carregado de sentidos que quando oralizados podem ser observados na entonação da voz. A entonação expressa o sentido da palavra, segundo Bakhtin “Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falando com o objeto de sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral”. (BAKHTIN, 2010, p. 290).

O autor também coloca que “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em maior ou menor grau os ecos dessas enunciações individuais”. (BAKHTIN, 2010, p. 293). É como se os enunciados de cada um a partir da memória interpretada, compusesse uma suíte, com movimentos contrastantes e marcas distintas, ornamentos e andamentos diferentes, que é escrita dia-a-dia, para um coro de várias vozes.

Essas várias vozes enunciativas são distintas e caracterizam uma **polifonia**. De acordo com Paulo Bezerra (2007) “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico”. (BEZERRA, 2007, p. 194). Ele se refere aos estudos de Bakhtin sobre obra literatura romântica e a posição do autor sobre os enunciados presentes; que se diferencia em absoluto de uma posição onisciente. Sendo assim, pode-se dizer que a cadeia de enunciado e seus elos, em um gênero de discurso comunicativo, é composta pela polifonia de enunciados, onde eles se caracterizam como únicos, mas nunca dissociados uns dos outros e seus contextos.

Em uma nota metodológica, Os apontamentos do dialogismo Bakhtiniano neste trabalho buscam qualificar a apreciação dos enunciados que compõem o *corpus* das respostas a questionários e entrevistas, para neles buscar delinear consonâncias e dissonâncias sobre o ensino de música na Educação de Jovens e Adultos.

### **3 QUESTÕES DE PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA**

#### **3.1 QUESTÕES DE PESQUISA**

Visto que a legislação trouxe o ensino de música de volta à Educação Básica como conteúdo obrigatório, dentro da área de artes e levando em consideração que a EJA é uma modalidade de ensino com especificidades pontuais, se faz necessário uma reflexão acerca da inserção desse ensino especificamente na EJA.

Para isso, questão de pesquisa que movimenta o presente estudo é investigar qual é a importância que a música tem dentro do currículo da EJA, para os sujeitos implicados nesses processos de ensino/aprendizagens, que envolvem a música.

#### **3.2 OBJETIVOS**

##### **3.2.1 Objetivo Geral**

O presente trabalho objetiva investigar a atual importância da Educação Musical na organização curricular da Educação de Jovens e Adultos.

##### **3.2.2 Objetivos Específicos**

Como objetivos específicos, o presente trabalho visa:

- 1)** Apresentar e problematizar a experiência de oferecimento da Educação Musical em uma escola voltada à EJA da rede municipal de Porto Alegre, no contexto específico de um grupo das etapas iniciais do ensino fundamental desta instituição.
- 2)** Investigar relações entre enunciados, suas consonâncias e dissonâncias, sobre o oferecimento da Educação Musical neste contexto específico. Tais enunciados estão presentes tanto nos documentos que dispõem sobre a organização curricular da instituição em estudo, quanto nas falas proferidas por docentes e estudantes.

### 3.3 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os princípios metodológicos que nortearam o estudo de caso e comentários sobre os instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa.

#### 3.3.1 Princípios Orientadores

A metodologia da pesquisa se configura como qualitativa, pois analisa um microprocesso social (MARTINS, 2005, p. 292) a partir de um estudo de caso, a fim de discutir como o ensino de música se dava dentro do currículo da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Yin (2005) o estudo de caso surge a partir da necessidade de compreensão de “fenômenos sociais complexos” (YIN, 2005, p. 20) a partir da realidade vivida dos sujeitos que tenha relevância enquanto fenômeno contemporâneo.

#### 3.3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

O presente estudo de caso tem como instrumentos a observação direta e entrevistas com os sujeitos pesquisados. Foram realizadas observações no grupo estudado para coletar e registrar fatos, mas sem uma medida técnica ou controle, conforme Boni e Quaresma (BONI; QUARESMA, 2005).

Em conjunto com as observações foram realizadas entrevistas com os sujeitos que compunham o grupo de estudo e se dispuseram a participar. Nas entrevistas, buscaram-se dados objetivos que “se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

As entrevistas de caracterizaram como semiestruturadas, nas quais foram realizadas “perguntas geradoras” para suscitar dos entrevistados, respostas e explicações acerca da temática, onde ficou aberto o diálogo entre entrevistadora e entrevistado/a, o que se assemelha à uma conversa informal (BONI; QUARESMA, 2005). Esta modalidade de entrevista contempla os sujeitos que não são alfabetizados, os que estão em processo de



alfabetização ou os que têm dificuldades com a leitura e escrita, ou seja, contempla os sujeitos da educação de jovens e adultos sem restrição quanto à duração, permitindo a espontaneidade nas repostas por meio da interação entre entrevistadora e entrevistados/as (BONI; QUARESMA, 2005). Cabe ainda frisar que o nome dos sujeitos entrevistados foi substituído por pseudônimo, entre asteriscos. Na apresentação das entrevistas, o nome dos sujeitos entrevistados foi substituído por pseudônimo, entre asteriscos. Na apresentação das entrevistas, a pesquisadora será nominada como P e o sujeito pela letra inicial do pseudônimo.

Já com a equipe diretiva e pedagógica da escola foi utilizada entrevista estruturada (BONI; QUARESMA, 2005) através de questionário autoadministrados, onde as equipes discursam sobre as perguntas, apenas como medida de obtenção de dados para dialogar com os dados obtidos nas entrevistas com o grupo acompanhado nas observações.

Cabe observar que, para conformar este estudo de caso, foram consideradas fontes primárias entrevistas com os alunos e docente e questionários com equipe diretiva. Os dados advindos da observação serão utilizados para contextualizar o local da pesquisa

### **3.3.3 Metodologia de Análise**

A Metodologia de análise de dados embasa-se nos apontamentos sobre o dialogismo de M. Bakhtin (BAKHTIN, 2010), conforme já apresentado na revisão bibliográfica. Cabe ainda comentar, na especificidade deste trabalho, que os enunciados da professora do grupo pesquisado foram utilizados como fio condutor da análise com os quais os enunciados dos educandos vão compor polifonicamente ligações e traçar as consonâncias e dissonâncias no que se refere ao ensino da música dentro do currículo da EJA. Nesse sentido, na busca pela coerência com o referencial teórico empregado neste estudo, implica:

- 1) Considerar cada resposta dada em entrevista, oralizada e posteriormente transcrita, cada resposta dada ao questionário

elaborado e os documentos consultados como enunciados, conforme o dialogismo de M. Bakhtin.

- 2) A segmentação em sessões para apresentação da análise tem fim meramente didático, mas, também é fruto do esforço da pesquisadora, enquanto “regente” do coro de vozes do processo dialógico em análise, em *compreender* os enunciados produzidos neste contexto específico.
- 3) O papel das categorias, neste estudo, visa deixar entrever o curso das “dissonâncias” e das “consonâncias” no conjunto de enunciados produzidos. Nesse sentido, não se buscou quantificar as ocorrências, nem atribuí-las aos sujeitos respondentes ou ao contexto da experiência.
- 4) Como decorrência, o registro e a análise dos enunciados neste sentido, busca ser polifônico, pautando-se: por apreciar como o que é dito/escrito sobre a Educação Musical neste contexto específico, “dissona” e/ou “consona” com outros registros sobre a Educação Musical, com outras discussões da área da EJA e com outros temas emergentes do processo de constituição do *corpus* de dados desta investigação; busca menos categorizar sujeitos, dizeres e situações, e mais “harmonizá-los” às discussões e perspectivas teóricas.
- 5) Cabe salientar que se trata de um primeiro exercício de sistematização a partir de referencial teórico estudado especificamente para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso. Assume-se a responsabilidade dos riscos inerentes dessa aproximação inicial, tanto os que levam a eventuais incompreensões do processo observado, quanto a novos dimensionamentos acerca da temática, potencializados pela escolha teórico-metodológica empregada.

### 3.3.4 Contexto da Experiência<sup>9</sup>

O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire está localizado em um bairro de classe média de Porto Alegre, mas diferentes públicos estão inseridos na instituição, oriundos de vários bairros da cidade de Porto Alegre. O CMET Paulo Freire tem seu funcionamento pela manhã, tarde e noite, das 07h30min às 22h30min.

O currículo do CMET Paulo Freire contempla os princípios e a estrutura da EJA, que são fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva e na avaliação emancipatória. A participação no currículo da formação permanente dá-se por adesão aos projetos que o Centro oferece, sendo que esta participação é extensiva a todos os alunos matriculados e/ou já formados e/ou à comunidade do entorno, segundo o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola (PORTO ALEGRE, 2012).

O estudo de caso foi realizado no CMET por este, além de estar aberto à pesquisa, ser referência de educação de jovens e adultos na rede municipal de Porto Alegre e principalmente, por conter o ensino de música como parte integrante do currículo escolar obrigatório.

A escola tem o ensino da música dentro e fora do currículo obrigatório. Conta com o “Centro Musical” realizado na escola, parte integrante do currículo no que diz respeito à educação permanente ao longo da vida. Ocorrem atividades fora do horário das aulas (contra turno) onde os alunos podem participar de oficinas de “canto coral, violão, flauta, percussão, composição, arranjo e conjuntos vocal e orquestral [...] como também, oficinas nas linguagens de teatro, artes visuais, dança e corporeidade” (PORTO ALEGRE 2012, p. 46).

Além das oficinas, o Centro proporciona o ensino de música dentro da carga horária obrigatória como umas das modalidades da área de artes, onde os alunos podem optar por uma delas, música ou artes visuais.

A opção de propor a vivência musical no CMET Paulo Freire é anterior à lei que demanda sua obrigatoriedade como conteúdo curricular, por entender que a música é tão importante quanto qualquer outra área de conhecimento e faz parte da formação humana.

---

<sup>9</sup> Esta seção (3.3.4) foi adaptada a partir do disposto em relatório de estágio desenvolvido no 7º semestre (2014/01).

O grupo da aula de música era composto por aproximadamente 15 alunos jovens e adultos, sendo em sua maioria adulta, de diferentes totalidades iniciais. A maioria dos alunos desse grupo voltou a estudar há cerca de três anos e frequentam as atividades escolares do CMET Paulo Freire desde então.

Oito alunos se dispuseram a participar das entrevistas realizadas, dentre estes, três homens e cinco mulheres e alunos da educação especial. A faixa etária do grupo pesquisado varia entre 31 e 72 anos de idade. A maioria é trabalhador da classe popular desempregado ou aposentado.

As observações das aulas foram realizadas com esse grupo que compunha as aulas de música nas tardes de segundas-feiras no CMET Paulo Freire.

Nas primeiras observações a professora fechava um projeto realizado com todos os alunos do CMET durante anos: a criação do hino da escola, que foi realizado democraticamente, segundo a professora:

Quando a [...] me convidou pra fazer parceria com ela fizemos esse projeto do curso juntas, e o projeto do hino do CMET. Eu digo que foi o projeto mais democrático que trabalhei, porque fazíamos literalmente uma assembleia com os alunos para ver o que cada um fez nas aulas e votava. (Professora)
---

Os alunos deste grupo fizeram a gravação do hino e apresentação na escola para que o projeto fosse finalizado e divulgado. Todos estavam bem engajados neste trabalho.

Durante o mês de setembro a professora, em parceria com outra professora das totalidades iniciais, realizou um projeto que envolvia atividades de leitura e memorização de uma poesia e interpretação de músicas escolhidas pelos alunos a partir da temática que as poesias traziam em seu conteúdo, assim cada aluno teria uma poesia para declamar e todos cantariam as músicas escolhidas.

Durante o processo de escolha e ensaio, o grupo fazia o preparo vocal e corporal para cantar e acompanhar as músicas com instrumentos de percussão e ensaiava coletivamente as convenções, entradas e saídas e cantos individuais. A professora tentava abarcar as ideias de todos os alunos e

proporcionar um espaço que permitisse a autonomia e o crescimento pessoal dos alunos, que compartilhavam suas experiências e ideias durante as aulas e colocavam suas potencialidades ao dispor do grupo na medida em que se candidatavam para cantar, tocar, davam ideias de repertório e para a dinâmica de apresentação.

No mês de outubro, após a apresentação do projeto anterior, a professora deu continuidade ao trabalho de ampliação de repertório musical trazendo no decorrer das aulas, em um primeiro momento, gêneros musicais diferentes para que o grupo explorasse, pela leitura e escrita, as características e história de cada gênero musical e posteriormente trazia exemplos audíveis (cd, mp3, dvd) nos recursos da escola (caixa amplificadora, notebook, rádio).

Em um segundo momento da aula, dava continuidade ao seu projeto permanente de elaboração de uma espécie de portfólio com as músicas individuais, que eram escolhidas por cada aluno e compartilhadas com o grupo. Quando finalizado, tornar-se ia, um livro.

#### 4 CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS DO ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA DO CMET PAULO FREIRE

Nesse sentido a música não pode ser considerada em si mesma, apenas em seus aspectos técnicos e formais [...] Mas sim como um saber e uma prática relacional permeada de referências e constitutiva de sentidos. O uso da música envolve poder, identidades e conflitos. (GARCIA, 2012, p. 397).

Para além dos ensinamentos teóricos de música (que também são importantes) é preciso ter consciência de que música exerce funções sociais que transpassam as experiências da sociedade e por consequência, dos sujeitos da EJA, que atribuem sentidos à música a partir das suas experiências, vivências e relações.

No contexto do CMET Paulo Freire o ensino de música se faz presente, segundo os questionários dirigidos à direção e supervisão pedagógica da escola, por que:

A música é tão importante quanto qualquer área de conhecimento. Ajuda na lógica matemática, no conceito de tempo e espaço, na construção da leitura e da escrita, na sensibilidade poética.  
(Direção)

Pela obrigatoriedade da LEI nº 11.769/2008 e por acreditar que a música contempla o nosso currículo de centro de Educação dos Trabalhadores, uma vez que ajuda no desenvolvimento psicomotor, espacial, lógico-matemático, verbal e musical, fazendo com que o sujeito (aluno) de diversas idades que busca a EJA, valorize outras habilidades e desenvolva-as além da leitura e da escrita.  
(Coordenação Pedagógica)

Estas colocações de setores da equipe diretiva do CMET Paulo Freire mostram uma visão de educação musical com intencionalidade no desenvolvimento das potencialidades dos alunos em várias dimensões que não só musical.

Dentro do currículo da EJA, no grupo observado, a partir dos enunciados da professora e dos alunos do CMET Paulo Freire, as consonâncias e dissonâncias quanto ao processo dialógico sobre de Ensino da Música neste contexto específico aparecem dentro de três grandes categorias: nas visões da música para alunos e professora, nos aprendizados **de** música e nos aprendizados **com** música.

#### 4.1 VISÕES DA MÚSICA PARA ALUNOS E PROFESSORA

Para o grupo pesquisado (inclui-se a professora) a música parece ter uma dimensão de prazer anterior às aprendizagens de música e com música.

Depois que me aposentei 20 horas tive que optar pelo trabalho. Fiquei pensando que se ficasse só nas oficinas teria que vir outro professor pra cuidar das turmas e acabei pesando o que eu gostava mais de fazer. [...] E aqui na sala de aula eu acho tão rico porque acho que eles trazem tanta coisa pra mim, sabe? E eu acho que é mais divertido, me divirto mais.  
(Professora)

Nesta fala a professora coloca que a sua opção de trabalhar com a educação musical se deu primeiramente pelo prazer que ela sentia em realizar essa atividade. Quando diz “E eu acho que é mais divertido, me divirto mais”, ela está alegando que a música tem essa dimensão do prazer e que por ser prazerosa em primeira instância promove o interesse (no caso, seu interesse em dar aula de música) no ensino/aprendizagem de/com música.

É comum no imaginário dos sujeitos professores e alunos, associarem à música como prazer, lazer e diversão. Os alunos desse grupo em consonância com a professora também colocam a música dessa forma, em seus enunciados.

**P:** Na aula de música o que tu acha importante de estudar?  
**A:** A música né, aprender a cantar, a dançar, a gente se diverte.  
**P:** Tu acha que a diversão é um ponto importante na aula de música?  
**A:** É que a gente aprende. Faz bem pra alma da gente também.  
(\*\*Amidala\*\*, mulher, 65 anos, T1)

**P:** Tu acha importante estudar música?  
**V:** Sim, porque é bom cantar, tocar. Cantar alegre a pessoa.  
(\*\*Vader\*\*, homem, 34 anos, T2)

**P:** Tu acha que tu aprende coisas novas na aula de música? No que essas coisas te ajudam? Fora da aula de música tu usa para alguma coisa?  
**K:** Pra mim ela me ajuda nos estudos, no meu dia a dia, no lazer, quando eu to em casa.  
(\*\*Kenobi\*\*, mulher, 31 anos, T3.)

\*\*Amidala\*\* diz se divertir quando aprende música, cantar e dançar e acha que essa diversão é importante por que “Faz bem pra alma da gente também”. Isso demonstra que o divertimento/prazer é o prenúncio dos fenômenos decorrentes do ensino de música.

**\*\*Vader\*\*** confirma a ideia em seu enunciado, de que o prazer é característico do fazer musical ao cantar e tocar.

**\*\*Kenobi\*\***, por sua vez, menciona o lazer como sendo uma das praxes da vivência musical, inclusive fora da escola.

Segundo Souza *et. al.* (2002) a música parece ser reconhecida como prazer, divertimento e lazer pelas professoras de sua pesquisa, na tentativa de tornar mais atraente e alegre as atividades cotidianas da escola. Ela evidencia na sua pesquisa que “Nesses casos, a música, como área do currículo parece não ter conteúdos próprios a serem desenvolvidos em sala de aula; não ensino e aprendizagem de música, mas recreação e lazer.” (SOUZA, 2002, p. 67).

Entretanto, no contexto do grupo pesquisado no CMET Paulo Freire essa constatação não se confirma, pois apesar de a música ser vista como prazer, lazer e/ou divertimento os alunos e professora apontam, no decorrer de suas falas, aprendizados de conteúdos musicais e têm ciência deles.

Fica indefinido se a dimensão prazerosa é vista pelos sujeitos envolvidos por conta das suas experiências sociais, das práticas escolares ou pelo fato de que nesse contexto a aula de música não aborda a teoria e tecnicidade da música.

Mas o que se pode alegar nesse estudo é que a música, por seu aspecto artístico e cultural proporciona divertimento/prazer/lazer concomitantemente ao ensino/aprendizagem, mas a dimensão prazerosa é vista anteriormente às aprendizagens, permeando as vivências musicais.

## 4.2 APRENDIZAGENS DE MÚSICA

A professora de música, em sua fala quando questionada sobre o que se ensina nas aulas de música, afirma que:

Então aqui eu trabalho com as músicas, com conceito, bastante com ritmos, com instrumentos de percussão, mais uma musicalização. Uma percepção musical, trabalhar essa coisa do sensível também, trazer essa sensibilização para eles. [...] Então a minha aula é mais de apresenta a música pra eles [os alunos]. (Professora)
--



Vê-se que a professora entende que trabalha conceitos musicais com os alunos. Quando alega trabalhar “com as músicas” ela demonstra a preocupação com a ampliação de um repertório musical naquele contexto e quando menciona ritmo, instrumentos de percussão e percepção/sensibilidade ela está trazendo conceitos musicais que ela acha importante de serem trabalhados na aula de música.

Alguns alunos que participaram das entrevistas, em consonância com os enunciados da professora, demarcam que a música é vista (naquele contexto e para aquele grupo de pessoas) também como um lugar onde se aprende a música como conteúdo, quando em diálogo, enunciam:

**P:** Essa aula de música te ajuda em casa ou pra aprender mais alguma coisa?  
**L:** Eu acho que assim ó, fora das aulas de música, ajuda assim a entender mais a música.  
(\*\*Leia\*\*, mulher, 72 anos, T3)

**P:** O que tu aprende nas aulas de música do CMET?  
**K:** A gente aprende a ensaiar, a aquecer as cordas vocais e se apresentar, a gente prepara a música pra fazer uma apresentação.  
(\*\*Kenobi\*\*, mulher, 31 anos, T3)

**P:** E o que o aprendizado da música trouxe de importante na tua vida?  
**L:** A música pra mim é o que é importante na minha vida, é tudo. Porque quanto mais aprender, melhor. Nem tudo a gente sabe. E eu gosto também de tocar instrumentos diferentes.  
[...]  
**P:** Tem algo mais que tu queira falar da aula de música ou da tua experiência com música?  
**L:** No começo eu não sabia nada de música, quando eu entrei [...] foi que eu aprendi.  
(\*\*Luke\*\*, homem, 40 anos, T3 e T4)

Nesses trechos das entrevistas com os alunos percebe-se que quando \*\*Leia\*\* fala que “fora das aulas de música, ajuda assim a entender mais a música.”, ela constata que as aulas de música propiciam maior entendimento da música em seus aspectos estéticos especificamente. E por isso, é possível dizer que para ela a aula de música tem o papel de ensinar música (o que de forma alguma exclui outras aprendizagens).

Assim como \*\*Leia\*\*, \*\*Kenobi\*\* entende que a aula de música lhe proporciona experiências musicais como canto, aquecimento da voz etc., mas ela ainda faz alusão à apresentação da música ensaiada, como se para ela fizesse sentido estudar a música para externalizar suas aprendizagens posteriormente.

**\*\*Luke\*\*** traz em sua fala, a aprendizagem de instrumento que é um aspecto de ensino/aprendizagem específico da música. E também traz a música como um dos acontecimentos centrais de sua vida quando menciona que “A música pra mim é o que é importante na minha vida, é tudo”, o que remete a repensar nas condições individuais, além das sociais, no que se refere aos significados da música.

Nesses enunciados, tanto da professora quanto dos alunos pode-se assimilar que a música também é entendida como portadora de conteúdo próprio e significativo de ser estudado. Quando os alunos trazem suas falas citando a música como primeiro elemento de suas aprendizagens e experiências musicais na escola, elas estão trazendo, talvez involuntariamente, suas lembranças e seu entendimento do que é significativo para eles nas aulas de música.

Portanto a música neste contexto de ensino/aprendizagem pode ser vista como um elemento das atividades humanas, dentre outras, que tem também fundamento quando voltada para si mesma, suas teorias, conceitualizações e práticas. Souza *et al.* (2002) atentam para a percepção de que:

[...] buscar o desenvolvimento da capacidade musical dos alunos não exclui, necessariamente, tratar a música sob a perspectiva inter/multi/transdisciplinaridade ou como meio para desenvolver outras capacidades. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 71).

Esse pressuposto de que o ensino de música pode ser transdisciplinar ao mesmo tempo em que se estudam as especificidades da música, ajuda a constatar que os nossos alunos da EJA se desenvolvem qualitativamente na medida em que se oferece uma experiência (a musical) que historicamente é elitista quando erudita, marginalizada quando popular e subjugada enquanto conteúdo escolar relevante, em um contexto onde é possível fazer conexões à vida, quando significativa e **com** os sujeito e não para os sujeito alunos da EJA, na escola.

O ensino da música e suas especificidades podem proporcionar o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos da EJA e permitir que eles se identifiquem ou não com a música, mas a experienciem e a entendam como atividade humana.

### 4.3 APRENDIZAGENS COM MÚSICA

Além dos conteúdos e conceitos musicais especificamente pode-se observar uma série de aprendizagens correlativas ao ensino de música na EJA a partir dos entendimentos sobre a música e seu papel para os sujeitos do grupo pesquisado, como auxiliar na leitura, elemento de expressão, trabalho coletivo, entre outros.

#### **Leitura:**

A professora aponta que a música auxilia nas aprendizagens durante o processo de alfabetização quando em sua entrevista menciona sua trajetória de formação:

Eu fiz pedagogia. Eu sempre gostei muito de música e sempre trabalhei com música em sala de aula. Sempre trabalhei com alfabetização, então acho que a música ajuda bastante.  
(Professora)

Esse enunciado transparece a crença de que a música ajuda na alfabetização, embora não explique como. Essa convicção está em consonância com os enunciados dos alunos, que citam a música também como auxiliar no processo de alfabetização, em especial com a leitura:

**L:** [...] Quando a gente começa não tem noção, né, e assim ajuda bastante a aprender a ler.  
**P:** Então tu acha que a música ajuda bastante na leitura também?  
**L:** Sim.  
(\*\*Leia\*\*, mulher, 72 anos, T3)

**Y:** Ah, aprender a ler que eu não sabia, já tô conseguindo ler e escrever, escutar música, cantar. Uma tarde maravilhosa que a gente passa aqui.  
**P:** Tu acha que a aula de música ajuda vocês a aprender a ler e escrever?  
**Y:** Sim, porque ela dá as letras pra gente ler. A gente lê junto, canta junto, tudo direitinho.  
**P:** Tá, então ajuda na leitura...  
**Y:** Ajuda na leitura sim, tenho certeza.  
(\*\*Yoda\*\*, mulher, 69 anos, T2)

**A:** Acredito que a música... A pessoa que não sabe ler. Fala perfeitamente sobre aquele assunto, conversa e interage, mas na questão de ler ela trava. Então acredito que a música e a leitura caminham juntos.  
**P:** Tu acha que contribui então?  
**A:** A música, acho que é o método mais moderno que tem em ensinar a pessoa a ler e escrever. Principalmente a ler. Antes se ensinava aquele be-a-bá, a pessoa custava...  
(\*\*Anakin\*\*, homem, 43 anos, T3)

Os alunos trazem em suas falas a música como elemento auxiliar no processo de aquisição da leitura. **\*\*Léia\*\*** expõe que no começo das aprendizagens os alunos não sabem como fazer, mas que depois, com a ajuda também da música, a leitura vai se desenvolvendo.

**\*\*Yoda\*\*** fala que o grupo canta e lê as músicas que a professora traz em conjunto e por isso ela diz com certeza de que a música ajuda na aprendizagem da leitura. Portanto, entende-se que o fato de ler as músicas e cantá-las ajuda no processo de assimilação do significado das palavras, pois lê-las e anunciá-las provoca um processo de assimilação.

Para **\*\*Anakin\*\***, além de a música aparecer como auxiliar no processo da alfabetização, ele menciona que a música para ele é um método (o mais moderno) de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Ele ainda faz alusão ao modelo tradicional de ensino, quando menciona o “be-a-bá”, que segundo ele não promovia o aprendizado com eficácia, já que “a pessoa custava” a aprender.

Com os enunciados da professora e dos alunos percebe-se que há consonâncias no entendimento de que a música exerce uma função de auxiliar no aprendizado de outra área de conhecimento, nesse caso a área da linguagem, no aprendizado da leitura e da escrita.

Na fala da professora, esse elemento aparece como sendo secundário, pois ela não faz grande alusão a música como auxiliar das aprendizagens da alfabetização, apenas mencionando que a música ajudava, mas sem dizer como ela concebia esta ideia.

Já na fala dos alunos, isso é recorrente e tratado como um dos principais atributos da música, um elemento primário. Eles mencionam que o fato de ler as letras das músicas e aprendê-las, ajuda no processo de aprendizagem da alfabetização.

Souza *et al.* (2002) relatam que a música é tratada como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, dentre outras funções, segundo o relato dos pesquisados em seus estudos, que apontaram que a música também auxilia no processo de alfabetização. Diferentemente dos relatos dos estudos de Souza *et al.* (2002), a música não aparece aqui como “uma nova forma de abordar os conteúdos de outras disciplinas” (SOUZA *et al.*, 2002, p. 63) mas

como promotor da prática da leitura, enquanto se prepara repertório musical em sala de aula, mesmo não tendo isso como finalidade.

Essa consonância, embora apareça como elemento primário para os alunos e secundário para a professora, demonstra que a aprendizagem da leitura é fundamental, por que o contexto em que está inserida é o da EJA. Não se pode esquecer que estudantes da Educação de Jovens e Adultos estão na escola, dentre outras motivações, para acessar um bem que lhes foi negado anteriormente, a leitura e a escrita fundamentalmente, para que com esses aprendizados ampliem seu desenvolvimento e potencialidades.

### **Expressão:**

Outro elemento que aparece como sendo importante no ensino da música dentro do currículo da EJA é sua dimensão expressiva. A professora associa a música à expressão corporal.

Ajuda nisso, a gente vê que o aluno adulto tem essa coisa bastante travada do corpo. Então quando eu boto música e eles dançam eu acho maravilhoso, tem mais é que dançar, que se libertar. E eu percebo essa diferença nos alunos, deles se colocarem mais. (Professora)

A música tem em sua composição sociológica a intenção de significar as atividades humanas e por isso se concebe como atividade cultural. Assim sendo a música expressa. Sua dimensão expressiva parece importante tanto para a professora quanto para os alunos do grupo:

**P:** E o que se aprende aqui na aula de música do CMET?

**L:** Aprendo bastante coisas como cantar, tocar instrumento, dançar também. Até semana passada eu estava na aula de música, mas eu sou muito envergonhado pra dançar, se alguém começa a me olhar eu paro.

(\*\*Luke\*\*, homem, 40 anos, T3 e T4)

**P:** Tu acha importante estudar música?

**J:** Acho porque a gente vai aprendendo as letras.

**P:** No que isso te ajuda?

**J:** A me expressar melhor, a aprender a leitura [...] ano passado nós fizemos apresentação da Garota de Ipanema e eu fui a garota de Ipanema. Nós cantamos a música no auditório.

**P:** Como tu se sente?

**J:** Eu sou tímida...

**P:** E tu acha que a música te ajuda a se expressar, deixar a timidez um pouquinho de lado?

**J:** Ajuda bastante.

(\*\*Jinn\*\*, mulher, 39 anos, T3)

A fala de \*\*Luke\*\* corrobora com a colocação da professora, quando essa associa a música a expressão também corporal ao mencionar a dança. E na

fala de \*\*Jinn\*\*, a música está ligada à expressão por meio do teatro da interpretação e do canto apresentado a alguém (para a escola). Isso demonstra que a música na sua dimensão expressiva não está sozinha, ela se utiliza e é utilizada pelas áreas artísticas de dança e teatro, por exemplo, como os alunos mencionam seus enunciados.

A expressão que a música proporciona nesse grupo é associada as experiências que a música pode proporcionar naquele ambiente: no canto, na dança, na interpretação.

Considerando que o currículo da EJA busca promover mais plenamente possível o desenvolvimento do sujeito, é possível dizer que a música como elemento facilitador/promotor da expressão dos alunos é fundamental por compor a formação integral do aluno, pois o espaço da educação musical pode proporcionar o espaço de experimentação das possibilidades dos alunos, em um movimento progressivo e não opressor.

Em contrapartida, há uma dissonância no que diz respeito as possibilidades criativas dentro das aulas de música. Em sua fala, a professora coloca que a criatividade faz parte do que a aula proporciona:

Acho que como eles estão se alfabetizando, trabalho com a questão da leitura com as letras de música [...] a criatividade, as várias possibilidades que a gente tem (Professora)

Já os alunos não mencionam a criatividade como uma forma de expressão, pois não a mencionam em nenhum momento e entendem a expressão não como uma dimensão criativa, mas como uma dimensão auxiliar na promoção da emancipação.

A professora do grupo transparece conceber essa dimensão como possibilitadora da promoção da autoestima quando conta a história de uma aluna que não queria participar das atividades musicais da escola e por fim, após o trabalho da aula incentivá-la, conseguiu se expressar.

[...] E aí colocando a música dela e os outros cantando, ela foi para o meio da roda e cantou a música toda com expressão, sabe? Aí eu vejo que o trabalho dá resultado, porque ela tá ali se soltando. (Professora)

A partir disso, pode-se perceber que a expressão é um elemento significativo para os alunos e professora a partir de seus enunciados e que pode contribuir no desenvolvimento pessoal e autoestima na medida em que

possibilita a interação. Expressar-se ou sentir-se capaz de expressar é um ponto crucial para colocar-se diante a sociedade e então interagir com os seus movimentos de forma atuante e dinamicamente; o que muitas vezes é uma necessidade dos sujeitos da EJA, pois juntamente com a negação da aprendizagem da leitura e da escrita formal anteriormente, vem a negação da participação social enquanto sujeito político, cidadão, autônomo que é capaz de fazer, refazer, significar e ressignificar os processos sociais através de si mesmo.

### **Coletividade:**

Juntamente com as outras dimensões que aparecem provenientes da música, a coletividade surge, com base nos enunciados do grupo pesquisado, como sendo fundamental no desenvolvimento dos aprendizados e experiências do grupo.

Na fala da professora deste grupo a coletividade aparece como a base de uma música, as cifras que dão suporte para as melodias construídas de polifonias (os trabalhos desenvolvidos durante as aulas).

A gente faz desde o trabalho corporal de se preparar, usar o corpo como um instrumento, de poder cantar com eles que eles adoram, gostam muito. A gente amplia os repertórios musicais porque eles trazem todas as coisas deles. (Professora)

Embora a fala da professora faça referência ao seu trabalho de ensino/aprendizagem de elementos musicais específicos fica exposto que o trabalho coletivo está implícito nas relações do grupo, para ela. Seu entendimento de que o trabalho musical na EJA deva ser desenvolvido coletivamente ressoa nos enunciados dos alunos.

**P:** O que se aprende aqui nas aulas de música do CMET?

**Y:** Tem bastante coisas. Experiências que a gente pega bastante com os colegas e com a professora que é legal né. Sempre fazendo alguma coisa ou outra, mostrando pra gente, apresentando os trabalhos. É muito bom.

(\*\*Yoda\*\*, mulher, 69 anos, T2)

**A:** Então a gente tem que conhecer a própria voz pra poder cantar uma música. Acho que interagir exige mais. Então a professora fez um trabalho com a gente em que todos têm que tocar junto e preparar os ouvidos para a música. Então é o que a gente faz, preparar os ouvidos para a música e entender porque a gente canta. E também quando a gente fala um com o outro, é bem interessante.

(\*\*Anakin\*\*, homem, 43 anos, T3)

P: O que tu aprende na aula de música do CMET?  
J: A gente aprende a cantar, aprende as músicas.  
P: Essas músicas são novas? São músicas que vocês conhecem? Quem traz essas músicas?  
J: As músicas que a gente conhece. A professora traz a maioria das letras. Às vezes ela dá a ideia, às vezes a gente.  
(\*\*Jinn\*\*, mulher, 39 anos, T3)

\*\*Yoda\*\* relata em seus enunciados que a experiência musical se dá no coletivo, entre professor e colegas e que isso “é muito bom”, também comenta a relação que a professora adota frente ao grupo, de tomar decisões coletivas e considerar as experiências dos alunos para o contexto das aulas de música.

Já \*\*Anakin\*\* coloca a atividade de canto orientado pela professora como sendo uma atividade coletiva, ele expressa que os alunos têm consciência de que atividade está sendo composta por sujeitos diferentes, com suas identidades e visões de mundo e por isso comenta que “[...] interagir exige mais”.

Por sua vez, \*\*Jinn\*\* coloca que a relação de coletividade na aprendizagem/ensino de música, não apenas entre os alunos, mas sim, entre alunos e professora. Uma relação de colaboração, onde cada um contribui com as suas experiências e interesses, onde “A professora traz a maioria das letras (impressas). Às vezes ela dá a ideia, às vezes a gente”.

Essa interação permeia todo o trabalho, onde os sujeitos se colocam em uma correlação de força, de interesses e de interdependência por se enxergarem enquanto grupo e reconhecer sua potencialidade individual a partir da vivência coletiva.

O ensino/aprendizagem coletivo se dá na aula de música através, principalmente do canto, com o preparo vocal, escolha, exploração e preparação do repertório musical, pelo grupo. Aparentemente, no CMET, a escolha de desenvolver o trabalho musical a partir do canto aparece por se ter a ideia de que nem todos os alunos se interessariam pelo ensino de instrumentos, como se pode perceber na fala da professora:

Por exemplo, se eu fosse oferecer uma oficina de flauta doce, nem todos aqui gostariam de fazer flauta doce. [...] Eu tento seduzi-los para eles irem nas oficinas então, se eles querem trabalhar com instrumento... Porque as oficinas são fora do horário das aulas.  
(Professora)

A professora deixa livre nas aulas o uso ou não de instrumentos percussivos, mas não ensina sistematicamente nenhum instrumento que não a voz



na prática do canto. Souza *et al.* (2002) em uma pesquisa com professoras de escolas da educação básica sobre o ensino de música na escola, relata que:

A voz parece ser vista como um elemento comum à todos os alunos e professoras, ao contrário dos instrumentos musicais. O uso da voz, assim, viabiliza o trabalho com a música de sala de aula. A execução instrumental está presente nas concepções das professoras, mas parece distante da educação musical escolar como prática em sala de aula. (SOUZA *et al.*, 2002., p. 88).

Isso demonstra que o canto nas práticas musicais escolares, é tido como base comum por seus aspectos facilitadores, pois é frequente nas experiências de vida dos sujeitos e que pode ser ensinado/aprendido aparentemente sem um conhecimento teórico aprofundado ou técnico em música e principalmente, praticado no coletivo.

Embora a o trabalho seja entendido como construção coletiva tanto pelos alunos quanto pela professora é necessário assinalar que a concepção dos sujeitos que são pertencentes ao coletivo se delimita, por parte dos alunos, exclusivamente aos adultos. No momento em que mesmo com a falta de jovens presentes no grupo pesquisado, os alunos citam os jovens, nos entremeios de sua fala, como os que não estão inseridos na realidade deles, adultos, mesmo convivendo no mesmo espaço.

**P:** O que tu acha desse momento das outras turmas todas juntas nas aulas de música? O que tu acha de misturar as turmas?

**Y:** Ah, é bem bom, eu acho legal. [...] ninguém arruma problema, né? Todo mundo já bem adulto.

(\*\*Yoda\*\*, mulher, 69 anos, T2)

**P:** Que tipo de música tu gosta?

**A:** Pagode, samba, bolero. Só não sou muito chegada nesses funk louco da gurizada aí.

(\*\*Amidala\*\*, mulher, 65 anos, T1)

Quando questionada sobre várias turmas comporem aquele espaço da aula de música, \*\*Yoda\*\* expõe que aprova o trabalho coletivo com colegas das totalidades diferentes e gosta, mas no fim ressalva que essa convivência do grupo não é conflituosa por que todos são adultos e por isso não criam problemas. Já \*\*Amidala\*\* quando expõe seu gosto musical cita o *funk* como “louco”, o que contrapunha o seu gosto musical e caracteriza este como sendo próprio apenas dos jovens (gurizada).

As questões geracionais implicadas nesses enunciados são dissonantes ao trabalho coletivo, pois desconsideram o jovem da EJA como integrante das aprendizagens coletivas. A professora do grupo expõe essas questões geracionais como algo dissonante não só nas aulas de música, mas em toda a escola.

Só que eu acho que o que falta nessa escola, que é uma coisa bem frustrante para nós todos, é atingir esse grupo de jovens. A impressão que eu tenho é que são duas escolas. É uma pena. É uma coisa nova também para nós porque nós éramos menores, era uma escola que tinha um outro perfil, tinha mais adultos. E agora eu acho que a gente tem que tentar com eles, jovens. (Professora)

O enunciado da professora demonstra uma preocupação com a interação da escola, dos adultos e dos jovens sem culpabilizar nenhum setor/sujeito, mas entendendo que este é um movimento da atualidade da EJA. Ribas (2006) ao realizar uma pesquisa sobre as práticas musicais intra e intergeracionais aborda a tensão entre os trabalhos com jovens e adultos em um mesmo lugar, a EJA, colocando que as diferenças são necessárias à prática da alteridade e do desenvolvimento significativo:

É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música, que se elabora significados e uma sociabilidade se constrói pela e com a música. Isso envolve tensionamentos entre identidades e diferenças musicais. (RIBAS, 2006, p. 159).

É importante ressaltar que a divisão de adultos e jovens no espaço da EJA existe a partir da fala do grupo de alunos pesquisados e da professora, e que um relevante fator para que esse evento ocorra é a ideologia de que quem compõe a EJA é somente o adulto trabalhador (empregado, desempregados e aposentado) das classes populares e não o jovem das classes populares. Esse pensamento colabora para que as formações dos espaços abriguem os interesses adultos e não juvenis, por vezes afastando os jovens das práticas e vivências da escola.

Ribas (2006) atenta que:

[...] não se deve perder de vista que as identidades propiciam o sentido de pertencimento, aspecto também necessário na construção de um processo educacional significativo. (RIBAS, 2006, p. 159).

Não obstante, o ensino de música dentro do currículo da EJA coloca em pauta a pluralidade identitária dos sujeitos que a constroem no momento em

que demanda a produção significativa de desenvolvimento escolar, intelectual, humano e social.

Essas identidades musicais muitas vezes se expressam nos estilos musicais, que na EJA vão do *funk* à bossa nova, abarcando a multiplicidade de estilos musicais que estabelecem o sentimento de pertença dentro das aulas de música. À vista disso, praticar a coletividade na música é integrar os interesses dos diferentes alunos, adultos e jovens, em todas as suas dimensões com a presença física ou não destes, dentro das aulas.

A professora em sua fala, ainda menciona que:

Claro que com o aluno adulto isso é mais cristalizado porque ele já tem algumas coisas. Então tu tem que entrar devagarinho, tem que perceber assim: “olha que linda essa letra”...  
(Professora)

Quando ela enuncia que “o aluno adulto isso é mais cristalizado porque ele já tem algumas coisas”, ela se refere à visão de mundo dos adultos, já estabelecida, e por consequência a necessidade de uma sensibilidade ao apresentar e explorar as atividades musicais, conjuntamente a sensibilidade em trabalhar as questões geracionais dentro das possibilidades musicais.

Com isso, é possível estabelecer que os tensionamentos geracionais no ensino da música podem ser um importante motivador<sup>10</sup> à prática da alteridade e das trocas significativas para o desenvolvimento individual e coletivo.

Por fim, é possível afirmar que, no contexto pesquisado, o ensino de música é reconhecido como parte do desenvolvimento integral do sujeito da EJA, sendo que o ensino de música para estes tem uma base comum: o prazer/lazer/diversão e concomitantemente é reconhecido como promotor de ensino/aprendizados musicais específicos, ensino/aprendizados múltiplos e sociais. Tais enunciados não estão isolados, entretecem-se no contexto, formando um tipo de tessitura curricular. Uma tessitura constituída por matéria discursiva diversa, enunciados orais e escritos, individuais e coletivos, que se entrelaçam entre consonâncias e dissonâncias, em processos dialógicos permeados pelos sentidos da Música, do ensinar e do aprender na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>10</sup> Na medida em que se possibilita ou proporciona atividades que contemplem a diversidade dos alunos, pautada nas identidades musicais dos sujeitos, jovens e adultos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista alguns aspectos históricos da EJA e um pouco sobre a trajetória da educação musical apresentados neste estudo, pode-se considerar que o ensino de música presente nos espaços escolares hoje não está sob o mesmo paradigma em que apareceu anteriormente na história da educação no Brasil.

O ensino de música nas escolas da educação básica tem sua obrigatoriedade garantida em lei, mas se configuram dentro da área de artes, juntamente com as demais linguagens artísticas e não se respalda legalmente em nenhuma orientação específica para o ensino da música na escola legalmente além da lei que demanda sua obrigatoriedade, e por este motivo percebe-se muitas dificuldades e diferentes interpretações da sua função e objetividade.

Durante este trabalho, houve uma tentativa de aproximar as discussões sobre o ensino da música e o contexto da Educação de Jovens e Adultos, e a partir desse movimento depreende-se que o ensino de música presente na EJA se configura como uma prática constitutiva de sentido para os jovens e adultos na medida em que contempla suas experiências e interesses, devendo estar a serviço da função qualificadora da EJA, voltada para a formação integral do sujeito, ainda que com todas as incertezas já mencionadas.

No decurso da pesquisa realizada no CMET Paulo Freire, foram observadas as aulas e realizadas entrevistas com o grupo (inclui-se a professora) para investigar as consonâncias e dissonâncias nos sentidos do ensino de música para a Educação de Jovens e Adultos, por que grupo achava relevante (ou não) o ensino/aprendizagem da música e como este ensino/aprendizagem agregava ou não o desenvolvimento dos sujeitos nas suas potencialidades, através de seus enunciados.

Para a análise destes enunciados, optou-se uma abordagem de análise de dados advinda de apontamentos do dialogismo bakhtiniano, para se evidenciar os dizeres dos envolvidos na pesquisa acerca da importância e aprendizagens de e com Música na EJA. Deliberadamente, optou-se também por não tomar as categorias de análise como unidades estanques, as quais os enunciados iriam filiar-se. As categorias, referentes aos aprendizados **de/com**

música foram pontos de partida, para evidenciar consonâncias e dissonâncias do que se diz sobre a Educação musical neste contexto específico.

As consonâncias foram mais simples de serem identificadas nas falas dos entrevistados e as dissonâncias foram mais difíceis de ser identificadas, pois são pequenas dissonâncias entremeadas ao discurso. Não que seja subentendido, mas é algo dito *en passant*. Na verdade, o que se tem nas falas do grupo pesquisado, são ressonâncias de enunciados sobre a educação musical no contexto da instituição estudada ou do que se preconiza acerca do tema, no âmbito da pesquisa acadêmica, bem como das concepções sobre o ensino de música nas escolas.

O grupo pesquisado, no contexto da EJA, demonstrou pensar que ensino de música continha duas dimensões: aprendizagens de música e com música, embasadas em suas visões sobre a música. Dentro dessas dimensões aparecem as consonâncias e dissonâncias dos ensinamentos/aprendizagens e visões da música entre professora e alunos.

Em primeira instância os alunos e professora, reconheceram a música como prazerosa, divertida e propiciadora de lazer. Como sendo um fator antecedente aos aprendizados e que permeava as experiências musicais vividas pelo grupo.

Posteriormente, todo o grupo se mostrou favorável ao ensino de música alegando ser importante pelo fato de que os auxiliava de diversas formas: no processo de alfabetização, na dimensão expressiva, na vivência coletiva e também por proporcionar ensinamentos/aprendizagens de música como conteúdo específico.

Uma limitação da pesquisa deve-se ao próprio recorte para a realização deste trabalho. Além dos aspectos observados, surgiram, no percurso dos trabalhos do CMET Paulo Freire, questões referentes a gênero e educação especial, no entorno da Educação musical na EJA, que valeriam a pena ser tematizadas. Contudo, explorá-las devidamente neste momento redundariam outros estudos que não o apresentado. Trabalhos vindouros poderiam apreciar essas questões.

Por fim, o presente estudo tende a reiterar que, a partir das discussões delineadas, o ensino de música na escola em específico na Educação de Jovens e Adultos, é um elemento considerado, a partir do grupo pesquisado

(incluindo direção e coordenação pedagógica) importante ao desenvolvimento humano dos jovens e adultos e suas potencialidades, que pode propor experiências significativas tanto no ensino/aprendizagem de conteúdos específicos de música quanto ensino/aprendizagens intra e interpessoais.

## REFERÊNCIAS

AMATO, R. C. F. **Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira**. Opus (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/12/files/OPUS\\_12\\_full.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/12/files/OPUS_12_full.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich 1895-1975. **Estética da criação verbal**. Edição 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Bete (org.) **Bakhtin: Conceito-chave**. São Paulo: Ed. Contexto. 2007.

BONI; Valdete e QUARESMA; Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)> Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº. 25**, de 15 de maio de 1985. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc25-85.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc25-85.htm)>. Acesso em 21 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **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: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm)>. Acessado em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12663&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152)>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Acesso em 27 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. PARECER CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

CUERVO, Luciane. Reflexões sobre o conceito de musicalidade. In: ABEMSUL - Encontro da Associação Brasileira de Ed Musical da Região Sul, 2008, Santa Maria. **Anais do ABEMSUL**, 2008. Disponível em: <[http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material\\_didatico/didatica\\_musica/turma\\_cd/un02/links/musicalidade\\_abemsul\\_cuervo\\_2008.pdf](http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/didatica_musica/turma_cd/un02/links/musicalidade_abemsul_cuervo_2008.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **VISÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em 03 set. 2014.

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo5.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista\\_musica\\_na\\_escola/5\\_praticas\\_para\\_o\\_ensino.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/5_praticas_para_o_ensino.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas**



**esvaziadas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>> Acesso em: 03 set. 2014.

GARCIA, Gilberto Vieira. **Currículo, Educação E Música: Uma Perspectiva Teórica.** Anais Do II Simpom 2012 - Simpósio Brasileiro De Pós-Graduandos Em Música, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2460/1789>> Acesso em: 03 set. 2014.

HUMMES, J. M. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

JARDIM, Vera L. G.. **Música no currículo escolar - Contribuições para o debate.** In: XVII Encontro Nacional da ABEM, 2008, São Paulo. Diversidade musical e compromisso social - O papel da Educação Musical. São Paulo: ABEM, 2008. v. 1. p. 1-6. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/141%20Vera%20Lucia%20Gomes%20Jardim.pdf>> Acesso em: 03 set. 2014.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Metodologia\\_Qualitativa\\_de\\_Pesquisa.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Metodologia_Qualitativa_de_Pesquisa.pdf)> Acesso em: 14 set. 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educar em Revista n.29, Curitiba/PR, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=isso)> Acesso em: 01 out. 2014.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico n.º 8.** Porto Alegre: SMED. junho 1996.

\_\_\_\_\_. Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico.** Porto Alegre, 2012. 53 f. (Texto digitado).

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos : um estudo sobre práticas musicais entre gerações,** 2006.

Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7177/000540408.pdf?sequen>  
c> Acesso em: 03 set. 2014.

SOBREIRA, S. **A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar.** Per Musi, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.121-127. Disponível em: <[http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/26/num26\\_cap\\_11.pdf](http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/26/num26_cap_11.pdf)> Acesso em: 03 set. 2014.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

SOUZA, J.; HENTSCHE, L.; OLIVEIRA, A.; DEL BEN, L.; MATEIRO, T. **O que faz a música na escola?: Concepções e vivências de professores do ensino fundamental.** Porto Alegre: Programa de PósGraduação em Música, 2002. (Série Estudos n. 6)

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. **A inserção da música no projeto político pedagógico - o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre-RS,** 2009. Disponível em:  
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18615/000730685.pdf?...1>>  
Acesso em: 03 set. 2014.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3.ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - QUESTÕES GERADORAS PARA CONVERSA COM A  
PROFESSORA:**

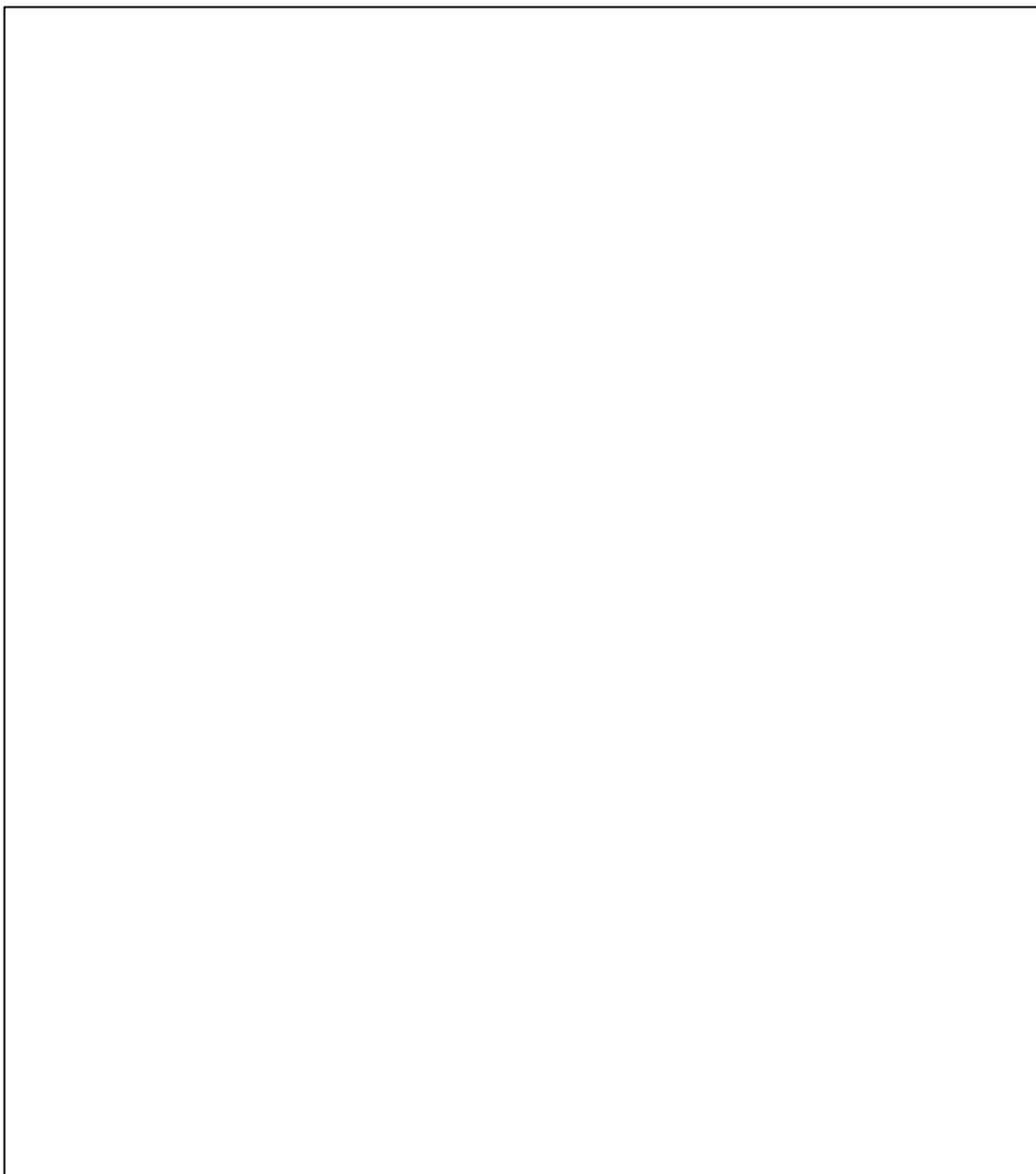
- Por que essa disciplina aparece no currículo e nas práticas da escola?
- O que se aprende e o que se ensina na aula de música, como e por quê?
- Quem prepara as aulas e com qual objetivo?
- Na tua concepção, qual a importância dela (disciplina), para os alunos e para a escola?

## **APÊNDICE B - QUESTÕES GERADORAS À COORDENAÇÃO**

### **PEDAGÓGICA:**

Eu, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL, aluna do curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar os significados da inserção da disciplina de música, no currículo da educação de jovens e adultos. Para tanto, gostaria que a equipe de coordenação pedagógica participasse da pesquisa, respondendo este questionário, de forma livre, conforme disponibilidade da coordenação.

1. Por que a disciplina de música aparece no currículo e nas práticas da escola?
2. Qual seu objetivo?
3. Como ela é vista pela coordenação pedagógica?



## APÊNDICE C - QUESTÕES GERADORAS À DIREÇÃO ESCOLAR:

Eu, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL, aluna do curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar os significados da inserção da disciplina de música, no currículo da educação de jovens e adultos. Para tanto, gostaria que a equipe diretiva da instituição participasse da pesquisa, respondendo este questionário, de forma livre, conforme disponibilidade da direção.

1. Por que a disciplina de música aparece no currículo da instituição?
2. Quem ou quais pessoas tomaram a iniciativa de incluir esta disciplina e por quê?

**APÊNDICE D - QUESTÕES GERADORAS PARA CONVERSA COM OS  
ALUNOS:**

- Lembras de alguma experiência na vida, com a música? Em que espaços e em que momento da vida?
- Como tu lida com esse momento onde as turmas (T1, T2 e T3) se misturam para a aula de música?
- O que se aprende na aula de música no CMET?
- Acha importante estudar música na escola? Por quê?
- Qual a importância desses aprendizados na tua vida?

## **ANEXOS**



## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL, graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FAGED/UFRGS, solicito sua colaboração em minha pesquisa acadêmica. A pesquisa terá como metodologia entrevista individuais e/ou coletivas. A coleta de dados será realizada através de gravações das falas e imagem dos participantes durante entrevistas.

Tendo como objetivo a coleta de dados sobre efeitos de sentido da disciplina de música no currículo da educação de jovens e adultos, com foco nos significados, para os alunos, da prática do ensino-aprendizagem de música na escola.

Com vistas à análise dos dados coletados, solicito a autorização para efetuar a gravação das entrevistas. As gravações autorizadas serão utilizadas em trabalhos acadêmicos e na divulgação dos mesmos, bem como a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido nas observações realizadas em sala de aula e das entrevistas realizadas, bem como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros, periódicos), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, de forma gratuita e sem qualquer ônus à pesquisadora, supracitada.

As entrevistas e gravadas terão garantido o sigilo de seus dados pessoais. Comprometo-me com vossa senhoria que sua identidade será mantida em sigilo. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, poderá ser obtida em contato pelo telefone: ( ) - \_\_\_\_\_, ou pelo e-mail: \_\_\_\_\_.

### VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, aluna da educação de Jovens e Adultos, em uma instituição vinculada à Rede Municipal de Porto Alegre, autorizo JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL, aluna do curso de Pedagogia Licenciatura da FAGED/UFRGS, e sua orientador de estágio Professor Evandro Alves, a utilizar o material referente às gravações de minha participação na entrevista e nas observações das aulas. Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do/a entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Contato:

## **ANEXO B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Eu, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL, aluna do curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar os significados da inserção da disciplina de música, no currículo da educação de jovens e adultos. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A coleta de dados envolverá a aplicação de entrevista (podendo ser mais de uma) e questionário que deverá ser realizado individualmente por cerca de oito jovens e adultos e pela professora, no espaço da sala de aula. Serão acompanhadas algumas aulas no decorrer da pesquisa, a serem combinadas, observações presenciais, com a professora titular da disciplina de música da turma que será observada (conforme indicação da instituição). Onde manterei registro escrito em diário de campo e entrevista(s) gravada(s) com os alunos e professora.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Esta pesquisa é parte integrante do meu Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora/aluna, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL.

Através deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão do papel da educação musical na educação de jovens e adultos e suas relações

com o currículo escolar, a sociedade e o auxílio no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

Para tanto, solicito a AUTORIZAÇÃO para a divulgação do nome da Instituição no Trabalho de Conclusão de Curso, possíveis publicações posteriores. Também solicito autorização para a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido nas observações realizadas em sala de aula e das entrevistas realizadas, bem como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros, periódicos), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, de forma gratuita e sem qualquer ônus à pesquisadora, JULIANA LETICIA CARDOSO RANGEL.

Os nomes verdadeiros dos participantes não serão divulgados (serão utilizados nomes fictícios). Apenas o nome da instituição “Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire)” será divulgado no trabalho.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar a aluna pesquisadora, isso poderá ser feito pelo telefone : (\_\_) - \_\_\_\_\_, ou pelo e-mail: \_\_\_\_\_.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de outubro de 2014.

---

Nome e assinatura do responsável pela Equipe Diretiva da Instituição

---

Carimbo da Direção da Instituição