



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE ARTES (DEART)
CURSO DE MÚSICA LICENCIATURA



EDUCAÇÃO MUSICAL DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS, DESAFIOS E PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O ENSINO DE MÚSICA

Autor: **ANTÔNIO LISBOA DA SILVA**

Orientador: **DANIEL LEMOS CERQUEIRA**

Linha de Pesquisa: **EDUCAÇÃO MUSICAL**

Modalidade de Trabalho: **MONOGRAFIA**

São Luís
2013

ANTÔNIO LISBOA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO MUSICAL DE JOVENS E
ADULTOS: POLÍTICAS, DESAFIOS E
PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O
ENSINO DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso sob a modalidade de monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. Daniel Cerqueira

São Luís
2013

ANTÔNIO LISBOA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO MUSICAL DE JOVENS E
ADULTOS: POLÍTICAS, DESAFIOS E
PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA O
ENSINO DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso sob a modalidade Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. Daniel Cerqueira

Aprovado em 18 / 12 / 2013

Prof. Daniel Lemos Cerqueira (Orientador)

Prof. Me. Jonílson Costa Correia (1º Examinador)

Profª. Espª. Quézia Priscila de Barros Silva Amorim (2º Examinador)

SILVA, Antonio Lisboa da

A educação musical para jovens e adultos: políticas, desafios e proposta de metodologia para o ensino de música / Antonio Lisboa da Silva. – 2013.

- 93p.

Impressos por computador (Fotocópia).

Orientador: Daniel Lemos Cerqueira.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Música, 2013.

1. Educação musical 2. Educação de jovens e adultos 3. Música – Metodologia de ensino
4. Música – Escola 5. Educação – História I. Título

CDU 78:374.7

*Todos nós sabemos alguma coisa,
todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à minha família, esposa Rosangela e filhos que sempre me apoiaram nessa trajetória musical, aos meus professores pela dedicação e paciência ao longo desses anos. Dedico também esse trabalho ao meu Mestre o Senhor Jesus, e a meu professor, *in memoriam*, Tomás de Aquino.

DEDICATÓRIA

Dedicamos esse trabalho a todas as pessoas, homens e mulheres, que por motivo de força maior, estão desprovidos de conhecimento, ausentes do universo escolar, pelo fator socioeconômico, tendo como subsídio reservas de informações auxiliando na manutenção de sua subsistência.

Congratulações àqueles que se permite vivenciar o acesso ao conhecimento, se portando bravamente frente às conjunturas das elites, o que torna sua vitória mais importante.

RESUMO

O presente trabalho pretende demonstrar ideias que contemplem a Educação de Jovens e Adultos através da Educação Musical, tanto em escolas de ensino regular quanto em instituições especializadas no ensino de música. Nessa perspectiva, busca-se sensibilizar a sociedade das perdas que possibilitaram atraso nas políticas de emancipação de grupos etários, sofrendo rupturas por décadas com mudanças nas leis. Deu-se ênfase na história da educação e nas leis em consonância com a educação musical, em análise a simetria escolar com a função social da música nas faixas etárias na concepção do talento com aprendizagem e currículo. Para identificar situações do problema educacional brasileiro do sujeito da educação de jovens e adultos, foi feito levantamento bibliográfico que corroborasse com as dificuldades enfrentadas pela educação na sociedade ao longo da história, sendo que essa relação possibilitou uma análise qualitativa com relato de experiência docente. Nessa pesquisa foi desenvolvida proposta de metodologia para o ensino de música, legitimada pela LDB 9.394/1996, direcionada para a educação musical com suas diretrizes e PCNs. Com a nova Lei 11.769/2008, tem-se um motivo maior para rever os rumos que a música deve tomar na escola, no atendimento ao público da educação infantil ou fundamental, mas, possibilitar a inclusão de pessoas em faixas etárias diversas.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino de Música, Música na Escola, História da Educação.

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate ideas for Adults Education through Music Education, in the context of high school and music teaching institutions. There is a demonstration of late government attention for the emancipation of specific age groups, through decades of law modifications. There is also an emphasis on history of education and laws for music education in Brazil, analyzing the social function of music according to specific age range and in conceptions of talent with learning and curriculum. To identify political problems in Brazilian Adult Education, a bibliographical review was made, dialoging with the presented experience report. In this research, there is a proposal of music teaching methodology according to Brazilian Law nº 9.394/1996 for General Education, focusing on particular guidelines for music education. With the new Law nº 11.769/2008 for Music Teaching in regular schools, there is a motivation for reviewing the course of music education in schools, including people in various age groups.

Keywords: Music Education, Adult Education, Music Teaching Methodology, School Music Teaching, History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração sobre números fracionários	48
Figura 2: Notação da métrica, fórmula e compasso na pauta	53
Figura 3: Atividade Musical em grupo	55
Figura 4: Aula Coletiva de Saxofones	57
Figura 5: Práticas musicais por meio do canto com vozes mistas.....	58
Figura 6: Melodia da montanha: arranjo de Heitor Villa-Lobos.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferenças entre os modelos Pedagógico e Andragógico	34
Tabela 2: Figuras rítmicas e suas proporções	50
Tabela 3: Operações de multiplicação para a métrica.....	50
Tabela 4: Exemplos de figuras rítmicas com ponto de aumento	51
Tabela 5: Exemplos de pausas com ponto de aumento.....	51
Tabela 6: Relação entre os intervalos musicais e suas proporções matemáticas	52
Tabela 7: Relação de dobro e metade entre as figuras rítmicas	52
Tabela 8: Exemplos de simplificação de frações.....	52
Tabela 9: Relação entre fórmulas de compasso simples e composta	53

LISTA DE SIGLAS

EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
MOVA.....	Movimento de Alfabetização para Jovens e Adultos
PRONERA.....	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CEB.....	Conselho de Educação Básica
PIB.....	Produto Interno Bruto
FOREJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB.....	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	3
1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL.	7
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA E PROCEDIMENTOS..	11
2.1 Breve história da EJA e suas influências.....	13
2.2 Programas da EJA	18
2.3 Marcos da EJA na LDB nº 9.394/96: do FUNDEF ao FUNDEB.....	22
3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EJA.....	27
3.1 Analogias entre música e linguagem verbal: um olhar de Sloboda nas teorias Chomsky e Shenker.....	30
3.2 EJA sob a ótica andragógica.....	32
3.3 Educação Musical na EJA: Lei nº 11.769/2008.....	35
3.4 Novos rumos da Música na Escola	36
4. PROPOSTA DE ENSINO MUSICAL NO CONTEXTO DA EJA	36
4.1 Contribuições da Neurociência para a Educação Musical.....	41
4.2 Psicologia da Aprendizagem na concepção de talento	43
4.3 Pedagogia Crítica de Paulo Freire em interface com o ensino de Música	45
4.4 Relações da Música com a Matemática.....	48
4.5 Propostas de Educação Musical e EJA no ensino profissional de Música.....	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

Pretende-se na construção desse discurso rever política de incremento educacional, bem como o currículo da Educação de Jovens e Adultos nas instituições de ensino musical especializado, fomentar de forma democrática a inclusão dos alunos que não concluíam o ensino na idade certa. Sobretudo, a reflexão histórica que permeia no Brasil com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Que de alguma forma propiciou um avanço significativo na economia mundial, todavia, é pertinente abordarmos nesse contexto a educação musical, tendo como escape a volta das músicas nas escolas paradoxalmente, FONTERRADA (2005) ausente da escola há mais de trinta anos.

A problematização para realização dessa pesquisa teve como foco, a tradicional visão conservadora de ensino musical europeu que prioriza o rigor do método sem considerar a bagagem cultural do indivíduo. Essa inquietação levar-se-ão a crer que o virtuosismo, não deve ser o foco da educação, mas, sim a função que a música pode significar para o ser humano, bem como a metodologia diluída da simetria escolar, priorizando o pluralismo intelectual.

Porque então não expandir a música a outras gerações?, já que a lei 11.769/08, aprovou o conteúdo de música nas escolas. Espera-se que durante o processo de emancipação musical nas escolas a EJA também possa ser contemplada.

Concomitante, pode-se identificar que alunos como faixa etária acima dos 40 anos, em pleno vigor físico e mental é negado o direito a educação, que por sua vez é legitimado em qualquer gênero pela Constituição Federal de 1988. Embora sendo tardia as tomadas de decisões, negar a alguém a oportunidade de aprender é segregar uma parcela dessa geração.

Nesse contexto está a não preparação do profissional de Educação Musical para a EJA considerando alguns docentes sem formação adequada para realização desse desafio, aumenta a crença que a pessoa de faixa etária elevada não tem condições de atender os pré-requisitos de sua competência.

Não dá para trabalhar em uma sala de aula com alunos em faixas etárias diferentes, em que o professor tem que fazer as mesmas avaliações para um aluno que tem disponibilidade integral. Aqui a abordagem é sobre a educação musical, portanto, o aluno adulto nem sempre dispõe de tanto tempo,

ele quer aprender tocar seu instrumento, ter a satisfação de que ao executá-lo possa se sentir feliz e realizado em conseguir alcançar essa faceta.

Contudo, há resistência de docentes que o aluno não tem mais idade para estudar, ou ser alfabetizado musicalmente. Isso é uma falácia, um pensamento de exclusão alimentando ainda mais a falta de habilidade como educador.

O professor para tanto, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem. Frente à diversidade de saberes de seu grupo representativo de diferentes lugares sociais, ele apercebe-se da especificidade dos próprios conhecimentos, que por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro (professor ou aluno), através da livre conversação e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende. (GENTIL, 2005, p.7)

Tendo em vista que o ensino da música na educação básica tem focado, geralmente, o público-alvo de crianças e adolescentes, por essa ótica, certamente a sociedade não vê no adulto a possibilidade de desenvolver habilidades musicais, tendo como fundamento o talento nato ou o dom divino para a música.

Ao contrário desta indagação houve e há compositores de várias regiões do Brasil que tem feito canções belíssimas, músicos excepcionais, mesmo sem possuir formação técnico-musical destacou-se nesse cenário. O compositor maranhense João do Vale (1933- 1996), da cidade de Pedreiras – MA que, segundo Barreto (2011, p.57), “foi consagrado como “poeta do povo” e sua música tornou-se referência na música de protesto”. Conjectura-se que o ambiente musical pode, sim, influenciar na vida das pessoas, também pela enculturação:

[...] é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical. (QUEIROZ, 2004, p.101)

Sabe-se que a música pode ser utilizada em vários contextos, independente de classes ou etnias, permeando várias culturas e desempenhando papel na formação acadêmica, profissional e social do indivíduo:

[...] Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.5).

Embora existam pesquisas já realizadas sobre a Educação Musical na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda há poucos esclarecimentos sobre a práxis do educador musical e sua formação, material bibliográfico, tanto na escola de ensino regular quanto em instituições de ensino musical.

Nesse relevante tema serão tratados assuntos relacionados às atividades pedagógicas alinhadas à experiência de profissionais de música e a falta de atenção à temática da educação musical para jovens e adultos e sua inserção no currículo da instituição de ensino musical, bem como proposições de ensino e seus paradigmas legitimadas pelas políticas das LDBs de 1960 – 1994 e suas diretrizes.

Na expectativa de buscar meios para dirimir eventuais problemas de aprendizagem e currículo, opina-se, é preciso identificar se o docente tem motivação para realizar atividades com pessoas adultas, ou se a instituição tem colocado a sua disposição cursos de capacitação. Faz-se necessário que o profissional contemple saberes para a prática do ensino de música para jovens e adulto.

O problema do saber musical e de suas divergências deve estar em aceitar desafios e como se posicionar diante deles, quebrando paradigmas. O docente diante deste desafio precisa se apropriar das ferramentas adequadas e se valer das experiências adquiridas no decorrer dos anos. Nesse processo é gerado o domínio de novos saberes na realização de sua prática pedagógica:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (GENTIL, 2005, p.8, apud NÓVOA 1995, p.73).

O estudo musical em classe, onde estão inseridas distintas gerações, pode favorecer o aluno, através da socialização de conhecimento.

Nesse contexto, é possível considerar sua bagagem musical associada à percepção musical, indispensáveis para o aprendizado.

Assim sendo, a proposta é rever o processo de ensino voltado à homogeneização do conhecimento já construído na cultura escolar, onde o professor busca padronizar o nível musical da turma sem verificar a diversidade.

A inquietação também diz respeito à atuação dos educadores, ajustando metodologias às diferentes gerações que comportam gostos, hábitos ou atitudes que devem ser tomadas antes e durante as práticas musicais. Assim, evidencia-se o fato de que alguns alunos tem interesse particular em relação à música, levando em conta práticas formais, informais e não-formais. Segundo Coffman (2002), há diferentes participações nesse processo:

[...] diletantes, recreativas, por hobby, amadoras, como aprendiz ou profissionais. As participações diletantes e recreativas podem ser exemplificadas como cantar ou tocar um instrumento as por hobby e amadoras como tocar ou cantar sempre nas horas vagas, mas com sistematização e seriedade; e as de aprendiz e profissionais como ter a música como aula curricular obrigatória, como trabalho ou como participante efetivo de conjunto musical com intenção profissional. (Associação Brasileira de Educação Musical, revista nº12, março de 2005, p.37,38, apud COFFMAN, 2002, p. 199-209)

Para devidos esclarecimentos sobre os aspectos sociais culturais na EJA, precisamente, reitera-se a importância que tem o contexto histórico da educação geral em consonância com a educação musical. Enfatizando que os índices históricos dos não alfabetizados no Brasil, se refletem na atualidade. Portanto, conhecendo as ações e conceitos práticos do passado da educação musical, é que se pode fazer uma análise concernente aos acontecimentos da atualidade.

Tem-se conhecimento de atividades musicais em escolas dos negros escravos – Escola de Santa cruz, com o Padre José Maurício – professor de música, mas, somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas brasileiras. (FONTERRADA, 2005, p.194).

Verificou-se que as políticas de ensino da música se estendeu desde o Brasil colônia até meados do século XX, posteriormente, o ensino da música foi legitimado nas escolas brasileiras na era do então Presidente Getúlio Vargas, em 1930:

Não há como negar a função social que a música oferece no aprendizado da EJA. Assim, o foco dessa discussão é romper com as mazelas da exclusão, crendo que a educação não está somente à disposição de imposições para dar respostas a estatísticas governamentais. Mais ainda, para reiterar na vida do ser humano conquistas de possíveis reparos fechados pelo tempo, e recuperar na sua disposição mental conhecimento que, *a priori*, estará auxiliando no seu desempenho profissional, estimulando dessa maneira a absorção de conhecimentos.

1. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

No período colonial, segundo Fonterrada (2005), a educação musical no Brasil estava vinculada à igreja e seus preceitos, sendo que as mudanças eram ínfimas, em se tratando de repertórios basicamente europeus. Principalmente conteúdos focados na prática musical e do canto:

Os jesuítas usavam música para ensinar os índios o catecismo católico, traduzindo para o tupi as canções e hinos religiosos, ou através dos “Autos” “monólogos musicados do século XVI, a que depois se juntaram desenvolvimentos coreográficos” (ALMEIDA, 1942, p.286 apud OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, a música que era restritamente ligada à igreja, passou a fazer parte de outros cenários. Teatros e grandes companhias estrangeiras de óperas, entre outros, começaram a fazer parte das atividades culturais do império. Todavia, segundo FONTEERRADA (2005), aprendia-se música pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, até alcançar o objetivo desejado.

Ao mesmo tempo firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação. (FONTEERRADA, 2005, p.194)

Com a Proclamação da República em 1889, vislumbra-se a perspectiva da sociedade que seguiu com objetivos de progresso na modernidade, tendo como referência países europeus, concernente à educação e a arte que segundo Oliveira (1992), (...) “educação musical pelo

seu próprio valor era feita nos conservatórios”. Porém, como a demanda era grande, poucos tinham oportunidade para ingressarem nas escolas especializadas.

Por si tratar do ensino de instrumentos musicais, os conservatórios brasileiros seguiram o mesmo perfil dos conservatórios europeus, valorizavam somente aqueles que tinham talento, sem a preocupação do fazer musical. Na análise de Alda Oliveira:

O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório, não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino de música isolando o “iniciador musical” do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer. (OLIVEIRA, 1992, p.39)

Todavia, bem diferente do que ocorria nas escolas especializadas, o Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo, se preocupava com o acesso da população à prática musical, (FONTERRADA, 2005 p.195).

No início do século XX, na década de trinta, a música já fazia parte do cenário educacional brasileiro com o canto orfeônico instituído nas escolas brasileiras por Villa-Lobos que se tornou um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, sobretudo, quando em uma de suas viagens à Europa conheceu um dos métodos ativos – “Kodály” – adequando-o às suas práticas musicais.

O método de Kodály se adequava as propostas brasileiras porque tinha um caráter nacionalista, com uso de músicas folclóricas, e destaque à música para canto coral. Mais tarde, surgem grandes expoentes do modernismo contemporâneos de Villa-Lobos: Mário de Andrade, que teve como característica valorizar a música brasileira, bem como seu folclore; Oswald de Andrade e Tarsila de Amaral.

Na era do governo Getúlio de Vargas era evidente o sentimento nacionalista da época, o que tornava propício os planos de Villa-Lobos, reafirmando seus projetos do canto orfeônicos nas escolas públicas no Rio de Janeiro, o que mais tarde cresceu em todo país.

Conforme Fonterrada (2005), “Esse sentimento nacionalista era um fenômeno de nações marginalizadas que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento”. Portanto essas ideias fortaleceriam a identidade nacional da época, o que não se logrou tanto êxito no Brasil como foi em outros países.

As características do ensino da música de Villa-Lobos¹ por meio do canto tornava possível a inclusão daqueles que não tinham acesso à música, com uso do sistema manossolfa, que é o conjunto e sinais com uso das mãos destinados ao solfejo, a ênfase nesse procedimento era a experiência musical.

Por isso foi oportuno a contribuição de Villa-Lobos na sua proposta de musicalização, embora, fosse evidente as consequências na política do Estado Novo na pessoa do ditador. O que recentemente preconizava na política do então ex-presidente da Venezuela Hugo Chavez, sentimento nacionalista.

Outro músico que deu grande impulso na educação musical brasileira foi Hans Joachim Koellreutter, em 1937, que segundo Fonterrada (2005) abriu novos rumos, trazendo ideias frescas voltado ao campo da pesquisa e à experimentação.

Na década de 60 o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, sem ocasionar tantas mudanças do ensino anterior, dessa forma surge a conveniência pela educação musical nas escolas públicas.

Com a promulgada Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - nº 4.024/61, o ensino de música tem a sua vez nas escolas, com no nome de educação musical, porém, por causa da mudança na LDB - nº 5.692/71, a educação musical foi substituída pela educação artística. Sendo assim:

“O professor [...] devia dominar quatro áreas de expressão artísticas – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança”. (ANDRADE; SILVA, 2008, p.3)

Mesmo com a substituição da educação musical nas escolas, isso acelerou interesse de músicos brasileiros pelos procedimentos metodológicos dos métodos ativos²: Edgar Willems, Carl Orff, Jacques Dalcroze e Zoltán Kodály. Permite-se aqui propor, também, atividades musicais na EJA com as práticas de educação musical instituídas por Villa-Lobos assumidas nas propostas de Kodály que, segundo Fonterrada (2005), “se encaixavam perfeitamente nas escolas brasileiras”.

¹ Maestro e compositor brasileiro, nasceu em 05/03/1887 no Rio de Janeiro. Liderou a criação do canto orfeônico, aprovado por meio do Decreto n. 19.890, de 18/04/31, dedicando-se à causa da educação musical e artística brasileira.

² Os chamados “métodos ativos” em educação musical surgiram no século XX, como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX. Dentre os educadores destacam-se com propostas de ensino de música, Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, ZoltánKodály, Carl Orff, e Shinichi Suzuki (FONTERRADA, 2005,p,109).

Passadas três décadas, a educação artística continuou sendo disciplina do ensino básico, legitimada pela LDB nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996, porém, com nova terminologia – ARTES:

[...] (Lei 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da educação Artística no currículo pleno, (PENNA, 2010, p.130).

Observou-se que a nova LDB de 1996 ao excluir a educação musical como disciplina das escolas, a música foi inserida como atividade na disciplina de artes, retrocesso este reconhecido pelos educadores musicais, não obstante aos esforços realizados por esses educadores pelo ensino da música:

[...] atual LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem, contudo garantir a sua efetiva presença na prática escolar, que depende fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola. (PENNA, 2010, p.136).

Com a nova Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 com seus dispositivos, surgem outras possibilidades na área de educação musical, acrescentando caráter obrigatório do ensino de música na disciplina de artes. A referida Lei vigente do Art. 3º diz que as instituições de ensino possuem três anos para se adequarem às normas estabelecidas pelos sistemas de ensino brasileiro, porém, percebe-se que estes três anos já se passaram e ainda não foi decidido como adequar o conteúdo de música na disciplina de artes nas escolas.

Atualmente se criou uma expectativa em relação ao ensino de música na escola regular, porém, importante é que com a nova alteração do Art. 26 da LDB nº 9.394/96, instituições da esfera Estadual e Municipal tem realizado concursos com vagas para professores Licenciados em Música e Artes, mesmo na educação de Jovens e Adultos. Exemplo dessa iniciativa foi o concurso realizado no interior do estado do Maranhão no ano de 2011, pela Secretaria de Educação do Município de Morros – MA.

O concurso realizado no ano de 2011 no interior do Estado do Maranhão no município de Morros pela Secretária de educação pela fundação Sousândrade para professores de música, mesmo não sendo para educação

básica, foi de suma importância para comunidade daquele município, o acesso à educação musical.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TRAJETÓRIA E PROCEDIMENTOS

Concebendo que não há como prescindir a Educação Geral da Educação Musical pretende-se, nesta tônica da Educação Musical na EJA, que não haja um distanciamento da música no sentido epistemológico, sem comprometer ou subtrair a essência da autonomia pedagógica do discente-docente. É praxis comum na música associar a competência musical ao virtuosismo, fato que remete a questões históricas e ainda presente na Educação Musical. É importante que seja compreendido por todos os profissionais ou críticos da música, que a formação discente não deve estar ligada a completude do conhecimento, seja ela formal ou não formal, mas, que podem ser acrescentados novos paradigmas na educação, rompendo com as limitações do tradicionalismo. Acrescenta-se também, buscar outros mecanismos de ensino, com metodologia direcionados ao plano político pedagógico de educação musical, não baseados somente na prática instrumental voltada a um contexto específico, mas a uma formação musical mais completa e humanística.

Por essa ótica, estima-se que as atividades musicais já utilizadas por professores na Escola de Música Lilah Lisboa de Araújo do Estado do Maranhão, não contemplaram de forma mais abrangente alunos da EJA, considerando seu contexto cultural e fomentando sua importância já legitimada pela LDB 9.394/96. Percebe-se, nesse processo, a falta de um currículo voltado para essa clientela. Sem desmerecer o grande avanço da educação musical na EMEM, destarte, corroborar com a participação eminente e desafio de seu corpo docente nessas ações pedagógicas.

Não obstante, a Escola de Música Lilah Lisboa de Araújo deve contribuir no horário noturno para atender aos anseios de alguns alunos, tomando como base os alunos que estudam em outros turnos. Dessa forma, alguns professores não ofereceram mais o curso de seus respectivos instrumentos em horário noturno. Certamente, o que promove essa deficiência

de aproveitamento dos adultos, é falta de currículo da EJA no plano político pedagógico, que está em anexo.

Como resultado, o aluno se ausentou do curso por falta de tempo, certamente seria importante o professor flexibilizar sua metodologia de ensino que contemplasse as necessidades do alunado. Nessa discussão, encontram-se professores que evitam dar aulas para pessoas que não querem seguir carreira de instrumentista e sempre procuram melhores alunos. Isso gera desconforto para ambas as partes, porém, o professor insiste que o aluno tenha o mesmo desempenho de outros instrumentistas, correndo o risco que o mesmo possa estar desprovido das informações adequadas – das propostas de ensino da escola. Dessa forma, é importante conhecê-lo e compreender suas diferenças nesse processo de aprendizagem. Conforme Louro:

Certamente, estudar um instrumento é muito importante, por inúmeros motivos, mas não podemos perder de vista que o instrumento não é a única maneira de se fazer música, mas sim, uma das inúmeras possibilidades desse fazer. Com uma visão mais ampla de música, e não somente focada na performance instrumental, podemos incluir em tal aprendizagem qualquer pessoa entre elas, pessoas com deficiências extremas (LOURO, 2006, p.30).

Dividido entre o tempo de estudo do instrumento e do trabalho para sua subsistência, o aluno que quer estudar deve estar em sintonia, estabelecer metas junto com seu professor – já que a maior dificuldade que o aluno tem é de dar continuidade no curso técnico profissionalizante no turno diurno, e apresentar o desempenho necessário que o curso exige. Faz-se necessário criar critérios para avaliar e delimitar todo programa, sem mensurar de forma homogênea o aspecto cognitivo dos indivíduos à realidade de alunos em períodos normais. Todavia, se faz necessário adotar um novo plano político-pedagógico da escola, inserindo a EJA nesse processo, objetivando novos rumos tanto pedagógicos como administrativos.

Há alunos que possuem menor velocidade de aprendizagem, e outros que conseguem desenvolver suas habilidades com mais facilidade. Importante é diagnosticar cada situação, principalmente quando se sabe que o aluno deixou os estudos muito cedo para trabalhar, e que nesse retorno, é notório encontrar dificuldades na absorção de conhecimento.

As propostas pedagógicas para esse ensaio de formação discente-docente são essenciais para o crescimento do aluno, pois esse é o maior

desafio: proporcionar essa harmonia em classe, considerando as diferenças de cada um sem fazer comparações. É de competência de o educador estabelecer o bom senso, em compreender os problemas que cada aluno enfrenta: saber das suas limitações, potencialidades, e traçar um plano que possa alcançar seus objetivos de maneira mais eficiente:

Cada pessoa é única, com características físicas, mentais, sensoriais, afetivas e cognitivas diferenciadas. Portanto, há necessidade de se respeitar e valorizar a diversidade e a singularidade de cada ser humano. [...] Cai o “mito” da constituição de uma turma homogênea e surge o desafio de uma “práxis” pedagógica que respeite e considere as diferenças. [...] [para isso] se faz necessária um mudança de postura do professor diante de seus alunos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002 apud LOURO, 2006, p.33).

É necessário que haja mudança no processo de ensino aprendizagem, sim, desde que o docente tenha feito um diagnóstico da situação em classe, flexionando o conteúdo dentro das habilidades psicomotoras e cognitivas do aluno, proporcionando ao mesmo o desejo de produzir mais, despertá-lo para a real transformação secular, e de o seu fazer musical. Um dos principais aliados nesse processo educacional é a paciência em conjunto com a metodologia. Nesse pressuposto, se encontram várias formas de enfrentar com o aluno as dificuldades, sejam psicológicas ou financeiras, sendo estes os maiores entraves na aprendizagem de alunos de baixo rendimento. Por isso, a Educação Musical pode fazer a diferença no contexto social, levando em consideração suas particularidades, sua importância do saber, do conhecimento do sujeito e suas integrações com outras gerações com o objeto em estudo.

2.1 Breve história da EJA no Brasil e suas influências

A educação tem sido um dos temas mais discutidos na atualidade, levando em consideração que por ser um assunto polêmico, também, um dos pilares da economia mundial.

Nesse contexto o Brasil sofreu influências de europeus, desde o período colonial, com a vinda dos jesuítas que aqui fixaram residência, usando a educação como forma de manipulação política e religiosa.

A realeza e a igreja aliavam-se na conquista do novo mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da

Coroa Portuguesa. No Brasil os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriram caminhos à penetração dos colonizadores (PILLETTI, 1988, P.165 apud GARCIA, ORGs. 2007 p.32).

Os jesuítas, no séc. XVIII até então tem autonomia de educar a população, atendendo os interesses da Coroa Portuguesa, no intuito de realizar suas atividades. Porém, essa autonomia gerou insatisfação da Coroa, que logo providenciou a expulsão dos jesuítas da colônia.

No Brasil imperial, com a constituição de 1824, a educação firmou-se sobre forte influência europeia, com garantia através da educação primária e gratuita para todos os cidadãos:

Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

Configuram-se nesse processo que educação poderia tomar novos rumos dentro do que foi divulgado, porém, no período do império só possuía cidadania a minoria da população, pequena parcela que pertencia à elite econômica, que segundo os autores, admitia administrar a educação primária, ao qual ficavam excluídos os negros, os indígenas, em grande parte mulheres.

Com o ato adicional de 1834, foi designada às províncias a responsabilidade pela educação básica, reservando ao governo federal o direito na educação das elites, dessa forma, ficou para as instancias administrativas poucos recursos para atendimento aos mais carentes. Passado alguns anos a educação tem nova perspectiva com a vinda da família real para o Brasil, séc. XIX, suprimindo a demanda dos aristocratas portugueses.

Conforme Haddad e Di Pierro, (2000), estima-se que em 1890, a colônia possuía 14 milhões de habitantes, sendo atendidas 250.000 crianças, entretanto, acima da faixa etária de cinco anos de idade era analfabeta.

Na Constituição de 1891 a educação ficou reservada aos direitos das províncias e municípios, e à União a responsabilidade pelo ensino secundário e superior, considerando somente a formação das elites em função das classes menos favorecidas, que dependia novamente dos recursos das províncias, que eram ínfimos.

A nova constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.109).

Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000), apesar das grandes reformas educacionais da nova Constituição Republicana, em princípio procurou-se normatizar o ensino básico, porém, pouco efeito produziu pela ausência de organização no sistema de ensino, bem como, recursos orçamentários que pudesse garantir ação eficiente.

Apesar das condições de ensino não serem eficientes, concomitante, não havia interesse pela educação de forma geral o que só foi possível com o desenvolvimento industrial, no preparo de mão de obra qualificada. Possivelmente, a educação passa a habilitar para o trabalho.

Conforme os autores supracitados, foi em 1854 que surgiu a primeira escola noturna, sendo que em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país:

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto essas escolas tiveram um alto índice de evasão o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado pela reforma eleitoral – lei – Saraiva – chegando-se a cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas (PAIVA, 1973, P.168 apud GARCIA; WILBERSTAEDT; GRIESANG; SCHMITT, 2007, p.33).

A partir de 1920, essa preocupação com a educação passa a fazer parte, também das camadas populares, formado por educadores que tem interesse na ampliação de mais escolas, o que tornou favorável a implantação da educação para jovens e adultos, sobretudo na expansão industrial e urbana. Como consequência, Haddad e Di Pierro (2000) os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços.

Na revolução de 1930, é caracterizada o papel do Estado na reformulação das políticas nacionalistas, manifestada de forma inequívoca, segundo os autores *Ibidem*. (2000) configurada na Constituição de 1934, que propôs o Plano Nacional de educação fiscalizado pelo governo federal.

Reafirmando o dever de o Estado oferecer educação de forma gratuita ao ensino primário integral e ao adulto com frequência obrigatória.

Nessa trajetória histórica a educação de adultos começa se firmar como política nacional, a partir de 1940 reconhecido pelo atual governo. Mas é a partir de 1945, após a 2ª guerra mundial que a UNESCO percebe as desigualdades existentes nos países com educação em atraso, com o foco na educação de adultos.

Com a economia mundial em ascensão pós-guerra, de 1947 – 1958 começam as campanhas nacionais de erradicação ao analfabetismo com a participação do educador Paulo Freire. Esse processo abriu caminhos para o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que posteriormente foi extinto pelo Golpe de Estado³.

Em 1958, o índice de analfabetos no Brasil era muito grande, pois, na tentativa de erradicar o analfabetismo foram criados vários programas que atendessem às expectativas das classes menos assistidas: Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, (1967) – que segundo Paiva e Oliveira (2009), foram criados com a missão de coordenar a alfabetização de jovens e adultos em curso. Fundação Educar (1985), e o sistema de ensino baseado na Suplência (Supletivo), e a educação de Jovens e Adultos – EJA, que atualmente é Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de jovens e adultos.

Segundo Costa (2009), pelas considerações feitas, é possível inferir que a proposta de conscientização do programa MOBREAL era fictícia, uma vez que sua orientação visava à dominação e a subordinação em contraposição à liberdade, acrescenta que os resultados obtidos com este foram escassos devido a vários fatores que, vão desde o desperdício de recursos até o despreparo docente. Corroborando com esta interpretação do programa:

Em 1969 o Mobreal [...] passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por

³ Em 30 de setembro de 1937, quando se aguardavam as eleições presidenciais marcadas para janeiro de 1938, a serem disputadas por José Américo de Almeida e Armando de Sales Oliveira, ambos apoiadores da revolução de 1930, foram denunciados, pelo governo de Getúlio, a existência de um suposto plano comunista para tomada do poder. Este plano ficou conhecido como Plano Cohen, e depois se descobriu ter sido forjado por um adepto do integralismo, o capitão Olímpio Mourão Filho, o mesmo que daria início ao Golpe Militar de 1964.

outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114)

Dos programas promovidos pelo governo federal no século passado, merece destaque o Programa Nacional de alfabetização, inspirado no método de Paulo Freire⁴, desenvolvido no ano de 1964, no Governo de João Goulart. Freire defendia a tese que:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p.120 apud, COSTA MOREIRA, 2009, p.68).

Costa Moreira acrescenta que:

O método Paulo Freiriano partia do pressuposto de que os educandos são sujeitos ativos do processo educativo, uma vez que são seres históricos com amplas possibilidades de criar e recriar a sua própria cultura; aliás, é possível afirmar que a aplicação de método se iniciava exatamente com uma discussão visando a conscientização do analfabeto através do conceito de cultura. (COSTA MOREIRA, 2009, P.68).

Circunscrita sobre a égide de vários programas sociais e do governo federal, o ensino de música se tornou objeto dessa política educacional vigente e pela Constituição federal de 1988, ratificada pela LDB nº 9.394/96 e suas diretrizes, tornando conteúdo concomitantemente importante no contexto da educação brasileira na disciplina de artes, mas, é a partir da Lei 11.769/2008 que a música tem obrigatoriedade nas escolas⁵.

Esta lei tem sido tema de debates no cenário nacional, em fóruns e entidades, assim como, a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM

⁴ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador e filósofo brasileiro. É patrono da Educação Brasileira, sendo considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial e influenciador do movimento chamado pedagogia crítica. A sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à educação bancária, tecnicista e alienante: o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho, e não seguindo um já previamente construído. Libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular voltada tanto para escolarização como para a formação da consciência política.

⁵ O Governo Federal, através do Ministério de Educação, sancionou em 18 de Agosto de 2008 a Lei nº 11.769 Que Altera a Lei nº 9.394, de 20 De Dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 26, a LDB define agora não § 6º Opaco "A Música must Ser Conteúdo Obrigatório, mas Localidade: Não Exclusivo, faça Componente curricular de Que Trata o § 2º deste artigo". O Prazo estipulado na Lei n.º como Escolas se adaptem como exigências estabelecidas no Artigo 1º da referida Lei venceu em 18 de Agosto de 2011.

educadores musicais, regentes de corais e demais músicos. Enfim, a Educação Musical será de suma importância como atividade complementar pedagógica, não só para alunos que tem disponibilidade integral em seus estudos, mas para alunos que não tiveram oportunidades de avançar nos seus estudos, atenuando dessa forma a educação de jovens e adultos.

Dentro do que foi abordado, faz-se necessário uma reflexão sobre a Lei 11.769/08, que se fará no Capítulo 3 adiante, bem como a implantação do conteúdo de música no plano político pedagógico das escolas, juntamente com as propostas educacionais na educação básica e EJA.

2.2 Programas da EJA

Conforme Paiva e Oliveira (2009), o analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a colônia e o Império. Mas é no início do século XX, principalmente, após 1940, que passa a ser visto como problema nacional. Dessa forma, se conclui que a proposta de educação de qualidade para todos avançou lentamente na história:

No Brasil Imperial constatou-se que 82% da população eram analfabeta, esse mesmo índice foi constatado pelos republicanos em decorrência da insatisfação de políticos e intelectuais preocupados com a repercussão que esses acontecimentos nacionais poderiam causar, procuraram então normatizar o ensino. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, P.109).

As propostas de educação de jovens e adultos pela UNESCO foram aceitas no Brasil, porque atendiam interesses de terceiros e das elites, que segundo Costa (2009), houve inúmeras iniciativas governamentais para erradicação do analfabetismo. Foram realizadas várias campanhas que não produziram o resultado esperado, entre essas campanhas se destacam a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958 – Governos Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961 – Confederações Nacionais dos Bispos do Brasil/CNBB); Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – Governo Militar); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (Governo José Sarney - 1985); Programa Nacional de Alfabetização Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993 em Jomtien – Tailândia); Plano Decenal de Educação para todos (1993, Governo Itamar Franco; Programa de Alfabetização Solidária (1997 Governo Fernando Henrique Cardoso). Para que as desigualdades no contexto

educacional fossem reduzidas, destaca-se atuações importantes de organizações sociais, que pudesse vislumbrar oportunidades únicas dentro de outros programa.

De acordo com Costa (2009), o MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar no ano de 1985, que teve como finalidade subsidiar a educação básica de jovens e adultos para prefeituras municipais e instituições da sociedade civil – com princípios Freiriano – de reduzir problemas que não foram resolvidos no período da ditadura militar.

Nesse cenário, é importante ressaltar que a educação depois da vida adulta não tinha nenhuma importância para as políticas dos governos, tendo como prioridade a educação com visão ideológica, voltada para a manipulação dos setores menos favorecidos, tendo o cidadão sua liberdade censurada com objetivos opostos à sua vida pessoal, educado somente para satisfazer as exigências no cumprimento do dever de cidadão – do voto, objetivando o modelo de dominação vigente no país:

A história recente da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil foi marcada pela redefinição do eixo centralização-descentralização das políticas educativas. Após a extinção do Mobral em 1985, o governo federal abandonou a provisão direta da alfabetização de jovens e adultos, assumindo funções subsidiárias de financiamento e apoio técnico aos estados, municípios e organizações sociais, por intermédio da fundação educar (1985-1990), do programa de Alfabetização Solidária (1998-2002) ou do Brasil Alfabetizado (2003-2007). (JULIÃO; OLIVEIRA; MACHADO; VIEIRA; 2008 p.38).

Com a extinta Fundação educar em 1990, era nítida a ausência do governo e seus investimentos à EJA, tendo somente continuidade na sociedade civil e de organizações sociais na importante tarefa de promover a educação de jovens e adultos, com o apoio dos municípios mantenedores do ensino supletivo, nomenclatura utilizada nas políticas de educação.

Ratificam-se as lutas da sociedade civil e de organizações em resistências aos antigos regimes, agrupados na democratização do conhecimento apropriado pelos valores de justiça e equidade, tiveram como inspiração, as propostas do escritor e educador Paulo Freire, o que influenciou na ampliação dos direitos sociais, tendo como referência na implantação das políticas educacionais no Brasil, a Conferência Mundial de Jomtien, na

Tailândia, em 1990, e a Declaração de Salamanca (1994) - tendo como primícias Educação para todos.

Atendendo aos anseios da política de um estado em transição de poderes, coube ao congresso votar em favor de novas leis que pudessem legitimar esses direitos:

Atendendo aos reclamos da sociedade, a constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. (JULIÃO; OLIVEIRA; MACHADO; VIEIRA; 2008 p.25).

Na política do então Presidente Fernando Henrique Cardoso em 2002, a educação brasileira esteve subordinada ao organismo internacional sob influência da reforma do estado, estagnação das universidades, privatizando alguns setores de ensino colocando nas mãos de setores privados. A descentralização da educação para os Estados e Municípios e ONGS, não logrou tanto êxito, porque o governo federal não dava condições para alcançar esses objetivos, mesmo porque a verba do FUNDEF não estava destinada a EJA:

As parcerias estabelecidas entre estado e organizações da sociedade civil comportam uma ambiguidade: de um lado transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil que, obviamente, não possui condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária; de outro, ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p.18 apud COSTA MOREIRA, 2009, p.78)

Embora o governo criasse adaptações nos programas para justificar os índices de analfabetismo, os efeitos ainda não eram satisfatórios mediante as cobranças que ocorriam na sociedade civil. O registro que se tem sobre políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos foi regulamentado a partir de 1947. Ressaltam-se aqui algumas campanhas, conforme notifica Mário Sérgio e Maria Clara Di Pierro:

Em 1947, foi instalado o serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir

da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos municipais e iniciativa particular. Movimento em favor da educação de adultos que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos, e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescente e Adulto – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pela administração local. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p.111)

Diante de tantos desencantos com os programas criados para a erradicação do analfabetismo, na Constituição Federal de 1988 a Educação de Jovens e adultos passa a garantir sua obrigatoriedade na educação básica, nos seus níveis fundamental e médio, sendo reconhecido como direito público subjetivo⁶ no nível fundamental. De acordo com Haddad:

Embora a LDB tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a emenda 14/96, alterou a redação do art. 208 da Constituição, de modo a desobrigar jovens e adultos da frequência à escola, (...) tal mudança no texto constitucional deu margem a interpretações que descaracterizam o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para esse grupo etário. (HADDAD e DI PIERRO, 1999 apud COSTA MOREIRA, 2009, p. 76).

São paradoxais as políticas voltadas para o EJA, em detrimento do que foi exposto, se ratifica que essa modalidade mesmo com o direito conquistado na constituição federal de 1988, ainda assim sua prática permaneceu a mesma. Já no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, então Presidente eleito, em 2003 criou um Programa Brasil alfabetizado, que priorizou financeiramente as instituições filantrópicas, que Segundo COSTA MOREIRA, as secretarias municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo uma ação educativa pobre para os pobres. Assim, conclui-se que:

⁶ **Direito público subjetivo** é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso a escolaridade obrigatória. (...) o sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão e o gozo que os cidadãos possuem quanto com serviços públicos. (...) na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo têm assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediato do mesmo quando negado. (MEC/CNE, Parecer CEB nº 11/2000, p. 20 apud COSTA, 2009, p.75).

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

Em síntese, é perceptível o entendimento de que a educação brasileira não se desvinculou da tradicional política de descontinuidade. Isso gerou reações adversas por parte de lutas organizadas na continuidade de estudos para direcionar políticas de demandas no ensino fundamental para adultos.

2.3 Marcos da EJA da LDB nº 9.394/96: do FUNDEF ao FUNDEB

A Educação Básica é primeiro nível do ensino escolar constitui-se de três etapas Educação Infantil Ensino Fundamental e do Ensino Médio, garantido pela Constituição Federal de 1988 o direito à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Costa Moreira (2009), esta “garante a provisão pública de ensino fundamental obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Regulamentos Educacionais também são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, com a Declaração Universal dos direitos Humanos, proclamada em 1948, é um marco histórico para a Educação, nas modalidades de educação e ensino – Seção V, Art. 37º, § I e II, Art. 38º, § I, II – que é um “Direito Subjetivo”.

As legislações específicas na Educação de Jovens e Adultos estão legitimadas pelo Art. 37º da LDB nº 9.394/96 pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), assegurada a garantia ao ensino fundamental, educação profissional técnica de nível médio, integrada ao ensino médio àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Na legislação específica da EJA estabeleceram idade mínima para ingresso no ensino fundamental e ensino médio, conforme dispositivo do Parecer CNE/CEB nº 6/2010 – reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008. Entretanto, na prática, a faixa etária tem sido limitada somente para jovens quando, na realidade, há pessoas com mais de 20 anos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ensino médio. Paradoxalmente os autores da lição prática declaram:

Uma das inovações introduzidas pela LDB foi reduzir a idade mínima para conclusão dos exames supletivos de ensino fundamental e médio para 15 e 18 anos (antes, as idades mínimas exigidas eram, respectivamente, 18 e 21 anos). Como a LDB não foi específica, coube ao Conselho Nacional de educação (CNE) criar normas sobre a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso, bem como fixar diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e adultos. (JULIÃO; OLIVEIRA; MACHADO; VIEIRA; 2008 p.36).

Observa-se aqui uma dualidade educacional, revelada pela preocupação de coibir a evasão de uns e, por outro lado, o esquecimento de outros indivíduos desprovidos dos mesmos direitos. Delimitar idade é importante, mas também não se pode negar o acesso dos adultos ao ensino fundamental, mesmo porque são trabalhadores e cidadãos que dependem desse mecanismo de ascensão profissional.

Dados do INEP (2011), cerca de 51,5 milhões de estudantes frequentam a escola básica. Nesse estudo, estima-se que alunos da educação brasileira entre 15 e 17 anos não estão no ensino médio, segundo dados do IBGE – 2011 publicado pela Revista Veja (2012) [...]De acordo com a publicação, apenas 51,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão matriculados nessa etapa da educação básica. Isso significa que 48,2% das pessoas daquela faixa etária ainda cursam o ensino fundamental ou já abandonaram os estudos.

Outra questão a respeito desses jovens, é que muitos são de famílias pobres, e para ajudar seus pais acabam saindo da escola cedo, e vão precocemente à busca de trabalho, só que nesse dilema acabam encontrando dificuldades de acesso por melhor posição nesse mercado, portanto, acabam se matriculando na EJA, não obstante que o Ensino fundamental (1ª a 8ª série) pode ser feito em quatro anos e o Ensino Médio em um ano e meio.

É importante que se saiba que a EJA é oferecida nas escolas estaduais e municipais à noite, mas, Segundo a Secretaria de educação no Brasil (MEC) – não há turno específico em que as classes devem funcionar, o que torna possível retorno desses jovens. Isso ocorre porque a própria legislação é vaga, então, percebem-se os desníveis de escolaridade em seletivos de vestibulares.

Identificou-se que o foco do currículo da EJA é o adulto, não o jovem que, segundo a professora da Universidade de Brasília (UnB), Regina Vinhais Gracindo (2007), “por qualquer problema de aprendizagem ou comportamento

acaba sendo mandado pra lá”. Isso quer dizer que há omissão no cumprimento legal das tomadas de decisões da escola.

Os argumentos defendidos pelo CNE, no Parecer nº 23/2008, passam pela alegação de juvenilização da EJA, o que evitaria, segundo o CNE, “uma migração perversa” do ensino sequencial regular para EJA. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, é estabelecida idade mínima inicial para matrícula na EJA de 15 anos para o ensino fundamental, e de 18 anos para o ensino médio. Nesse parecer, ainda é recomendada a data de finalização deste processo de transição, que é 2013. Embora essa nova redação do Parecer CNE nº 23/2008 tenha sido aprovada, não houve consenso para perspectiva do aumento de idade, tendo em vista sua complexidade. Para os conselheiros da CEB, alguns pontos merecem ser considerados, haja vista a oferta de oportunidades educacionais no sistema brasileiro que, na prática, ainda é precário.

Sobre os argumentos favoráveis, a relatora Conselheira Regina Vinhaes Gracindo (2010), “à elevação da idade, pode-se trazer a informação de que há constatação estatística, por parte do INEP e do IBGE, de que não tem havido, na quantidade propalada, a migração dita “perversa” por parte do ensino fundamental sequencial regular para a EJA”. O que a autora considera é que todo brasileiro independente de idade possam no mínimo concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania assegurado pela constituição de 1988.

De grande relevância no cumprimento do direito social, foi aprovado pelo Congresso Nacional a Emenda Constitucional nº 59/2009, que consolida o direito público subjetivo para a educação básica (educação infantil, a partir dos 4 anos de idade, ensino fundamental e ensino médio) para toda a população e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos, determinando um período de carência para até 2016. Observa-se que o (in)viável nesse processo é a ampliação da obrigatoriedade da mínima de idade, e a proibição dos jovens entre 15 e 17 anos de se matricular na EJA.

Destarte, diante de tantos argumentos e fatos relacionados às discussões sobre o Parecer nº 23/2008, o MEC solicitou que o CNE/CEB, reavaliasse as resoluções. Aqui, não se ratifica a alteração de idade para as matrículas do EJA, justificando que a LDB não fixou a idade de ingresso na EJA, por haver especificidades para esta categoria que não competem à

educação regular. Ao mesmo tempo o MEC propõe que o Parecer, de forma prospectiva possa recomendar às redes municipais e estaduais que, de forma colaborativa, possam buscar, no âmbito da legislação em vigor, as formas mais adequadas, mais flexíveis, mais criativas, de oferecer aos jovens de 15 a 17 anos uma proposta pedagógica que leve em consideração suas potencialidades, suas necessidades, suas expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Imprescindível é que todas as diretrizes relacionadas às decisões tomadas estão sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de Educação (Lei 9.394/96), em que o Art. 37º, Inciso 1º é claro: “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”.

Assim, sendo, é de responsabilidade do CNE reavaliar os critérios etários no contexto social na EJA, vinculada a um consenso pedagógico com proposta que possam dar subsídio frente aos desafios das mudanças que estão ocorrendo no mundo globalizado.

Nesse sentido busca-se sempre associar pessoas maduras impossíveis de desenvolver habilidades achando que a idade é um obstáculo, desconsiderando sua experiência de vida tornando improvável seu aprendizado. Portanto, que se permita elaborar conhecimento de forma democrática, priorizando os compromissos estabelecidos no plano político pedagógico da EJA direcionando a educação musical, tendo o apoio das principais instituições governamentais na legitimação das políticas de ensino no país:

Por isso, uma das características importantes das políticas públicas de educação de jovens e adultos é sua orientação em direção a uma maior centralização no âmbito federal ou a tendência à descentralização em direção aos governos estaduais e municipais. Outro aspecto relevante são os vínculos e a distribuição de responsabilidades entre os governos e as organizações sociais nesse campo educativo. (JULIANO *et al*, 2008, p.38).

Destacam-se aqui os fundos criados para suprir as necessidades do setor público, parceiros do processo de atendimento do contingente populacional sem formação de ensino fundamental. A Emenda Constitucional nº 14/2006 criou o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino

fundamental – FUNDEF⁷, seguida pela Lei 9.424/96 que trata de valorizar os profissionais da educação, substituída pela Emenda Constitucional nº 53/2006, esta deu margem a novos artigos concernentes a educação, institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB⁸. Esse processo de desconstituição dos direitos educativos, que segundo Costa (2009), “consolidou-se pelo veto presidencial ao inciso II do Art. 2º da Lei 9.424/96, que regulamentou a emenda 14, excluindo as matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para redistribuição de recursos vinculados entre as esferas de governo através do FUNDEF”:

De modo geral, o governo federal transferiu suas responsabilidades de promover a universalização da educação de jovens e adultos ao estado e municípios, sem dar-lhes condições objetivas para cumprir este objetivo. Estes, por estarem impedidos legalmente de usar recursos do FUNDEF para esta finalidade, acabaram não priorizando a educação de jovens e adultos. (COSTA, 2009, p.72)

Mas, com a Emenda Constitucional de nº 53/2006, que institui o FUNDEB, o inciso II da nova redação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), inclui nos respectivos fundos todas as diversas etapas e modalidades da educação presencial, inclui as metas de universalização da Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no § 4º desse mesmo artigo, dispõe que a distribuição de recursos do Fundo para a EJA, considerados a totalidade das matrículas do Ensino Fundamental, será de um terço das matrículas no primeiro ano, dois terços no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

A própria Lei nº 10.172/2001 do PNE⁹ explicita sob clara provisão legal que a EJA é um direito público subjetivo – constante no Art. 208º, § 1º da

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. <http://www.mec.gov.br>

⁹ A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Constituição Federal. Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos pra atender esta educação.

Reitera-se que a EJA é uma modalidade da Educação Básica, portanto, não deve haver “distinção” desse grupo etário na política de investimento já que a mesma está legitimada pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). O que pode diferir nesse contexto são a metodologia e os documentos curriculares nacionais. Um dos problemas enfrentados pelo sistema educacional como todo, historicamente, são as tendências das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento e a organização curricular.

Inferese, nesse contexto, que é possível alinhar a educação musical no tecido da EJA, considerando sua disciplinaridade no campo da LDB e de seus pressupostos com a música, tendo em vista à Lei nº 11.769/2008 e sua relação com a EJA, reiterando que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º da supracitada Lei. Concomitantemente, se articulam as “leis” no contexto de acesso de ensino fundamental e médio, ratificada pela LDB Nº 9.394/96 em seu Art. 37º: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e ensino médio na idade própria”.

3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EJA

Motivadas pelos fenômenos da educação e seus paradigmas, foi percebido que as políticas da EJA, tomou outros rumos na História da Educação com a função de erradicar o analfabetismo no Brasil, para atender os interesses da elite em detrimento do processo de industrialização que exigia mão de obra qualificada.

Para reduzir os índices de analfabetismo, o governo federal se mobilizou com vários programas e campanhas em prol da escolarização de jovens e adultos no Brasil, no período de 1959 – 1964, que contou com a participação do professor Paulo Freire.

Paulo Freire foi um célebre educador brasileiro, nascido em 1921, Recife-PE, formado em Direito, mas acabou seguindo carreira do magistério, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político, onde seu

objetivo era conscientizar o aluno a compreender sua real situação, frente às conjunturas sociais e políticas. Sua principal obra intitula-se, Pedagogia do Oprimido.

Já na década de 70, deu-se início ao Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, movimento que, segundo Balsanelli (2012), “tinha por objetivo a formação de um ser humano capaz de compreender ordens e decifrar, informações, um sujeito que entenda o que lhe é solicitado, mas que não seja questionador”.

Para Gentil (2012), “com a instalação da democracia na década de 80, definiu-se uma nova concepção de educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988”. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de adultos, em concordância com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional competem à educação de jovens e adultos: Direito público subjetivo, função equalizadora da EJA:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.6)

Nessa perspectiva, é relevante este estudo devido à ausência de um programa e de metodologias do ensino da música que possam atender Jovens e Adultos desprovidos de leitura e escrita musical, e que disponham de tempo suficiente para estudar em horários que não comprometam sua atividade profissional. Entretanto, o que motiva o estudante da EJA a retornar aos estudos é a conquista de melhores condições de salário e formação dos filhos.

Típico do estudante da EJA, é que eles não tiveram acesso ao ensino na idade certa, ou seja, não concluíram o ensino fundamental, e o ensino médio. Logo, evadiram para o mercado de trabalho que, segundo Andrade, é dessa forma que muitos pretendem voltar a estudar:

Nessa perspectiva, uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem o papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que

podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. (ANDRADE, 2006 apud GARCIA .2007, p.38).

Aqui está o desafio discente-docente para produzir em tão pouco tempo as exigências do conteúdo, principalmente o adulto que não tem tempo suficiente para estudar diariamente, e as condições estruturais que as escolas têm para atender esse público. Contudo, questiona-se sobre o desempenho do aluno instrumentista, que tem seu tempo preenchido por suas atividades profissionais e que nesse ínterim deveria estar estudando seu instrumento.

Entretanto, vislumbra-se no contexto da educação musical, currículo nas escolas especializadas de educação musical, legitimadas pela LDB nº 9.394/96 o direito à educação. Com implantação do ensino para jovens e adultos, ou seja, direcionando-os no plano político pedagógico, sobretudo, no processo do ensino de música concomitante, sem o foco do virtuoso, visão tradicional dos conservatórios europeus, que com seu discurso musical privilegiava alguns alunos.

É pertinente um estudo mais aprofundado sobre as Políticas Públicas da EJA, com base no parecer do CNE/CEB Nº 2005 – Inclusão de Jovens e Adultos – e previstos no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio, que ocorre de forma integrada com o Ensino Médio devido ao disposto na LDB nº 9.394/96.

Mas afinal de contas quem são esses sujeitos da eja, conforme Balsanelle:

[...] são pessoas que tiveram gravidez precoce (desejada ou não); falta de condições especiais para o deficiente – qualquer que seja a deficiência; falta ou pouco, incentivo da família aos estudos; falta de compreensão da importância aos estudos... (BALSANELLI, 2012, p.5).

Sem opção, esses jovens e adultos foram em busca de alternativas para ajudar nas despesas da família se distanciou do meio acadêmico, dessa forma adquirindo outras habilidades na escola da vida, ou seja, experiência do cotidiano, adquirindo novas possibilidades na troca de ideias e aquisição de novos hábitos biossociais. Por isso frequentar novamente a sala de aula é um grande desafio.

Então, pretende-se nesse trabalho trazer a reflexão estudo de estima relevância do ensino de música na educação de jovens e adultos e sua

inserção no currículo da escola de música Lilah Lisboa de Araújo no município de São Luís – MA, sobretudo os recursos pré-estabelecidos para delimitar as práticas musicais, propiciando melhor aprendizagem do educando. Principalmente com alunos que passaram bom tempo sem estar na escola, geralmente, sofre com o estigma de que jovens e adultos não tem o mesmo desempenho de habilidades musicais que o de uma criança.

Nesse contexto faz-se necessária um estudo comparativo da cognição musical com analogia entre a música e a linguagem verbal e seus efeitos na aprendizagem, seguindo com metodologia na visão de ensino Andragógico.

3.1 Analogias entre música e linguagem verbal: o olhar de SLOBODA nas teóricas Chomsky e Schenker.

Na existência do ser humano as manifestações mais comuns, segundo Sloboda (1985) apud Goltemberg, (2005) “a música e a linguagem verbal são expressões inatas de cognição e comunicação”. Esse mesmo autor comenta que as crianças têm uma pré-disposição para aprender a linguagem da música e da linguagem através da exposição a exemplos. Na investigação, Sloboda se dirige a uma confrontação da Estrutura Musical de Schenker e da Estrutura Linguística de Chomsky. Segundo Fernandes (2009), “sua teorias têm alguma similitude, ambos tratam de matéria idêntica – que o comportamento humano deve firmar-se na habilidade de criar representações abstratas”. E acrescenta os principais enfoques dos teóricos:

Um dos Principais enfoques de Chomsky foi que em um nível profundo, todas as linguagens naturais têm a mesma estrutura, lembra-nos de algo universal a respeito do intelecto humano, enquanto Schenker afirmava, que um nível profundo todas as composições musicais têm o mesmo tipo estrutural e que essa estrutura revela-nos algo a respeito da natureza da intuição musical (FERNANDES, 2009, p.107).

Sobre a visão de Chomsky e Schenker ser idêntica, Sloboda (1985) apud Fernandes (2009), identifica a distinção entre a superfície e profundidade estrutural que ambas se pode encontrar. Ao detectar essas diferenças o autor entende que na linguística a estrutura da superfície é formada por uma sentença e na da música por uma sequencia melódica. Como resultado dessas diferenças e semelhanças, o autor define que “(...) os homens podem ter fontes psicológicas para representar tais gramáticas” Ibidem, p.108.

Nessa perspectiva, Goldemberg (2005), “adverte que as tentativas de se conectar as duas linguagens como manifestação cognitiva compartilhada podem ser enganosas e devem ser tratadas com cautela”. Em tese, cada capacidade tem suas particularidades, quando se trata de elementos ou padrões sonoros. Concernentes a sua materialização, requer em grande parte exercícios técnicos.

Corroborando com esses elementos de padrões sonoros, se acentua os alicerces pedagógicos de John Paynter ao princípio de liberdade, descoberta da individualidade e inserção de novas técnicas e ferramentas. Partindo de exemplos de compositores como Pierre Shaeffer, Karlheinz Stouckhausen, Pierre Boulez, Olivier Messian, Edgar Varèse e John Cage:

O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente a capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. (MATEIRO *et al*, 2011, p.246)

Essas ideias podem ser adaptadas na aprendizagem de Jovens e Adultos, dando possibilidades, segundo os autores, para que o aluno possa se expressar a partir de diferentes fontes sonoras. Sendo o viés na criatividade e descoberta da criação musical, em contato como objeto de estudo a qual sua habilidade estará à disposição do elemento estimulador na aprendizagem. Portanto, Gardner afirma que:

Em sua argumentação a partir de evidências de ordem neurológica, cita casos de indivíduos que tiveram os cérebros danificados e passaram a sofrer de afasias significativas sem perder a capacidade musical. Da mesma forma, é possível tornar-se musicalmente incapaz sem prejuízos relevantes na capacidade linguística. (GARDNER, 1994, p.92 apud GOLDEMBERG, 2005, p.267).

Dessa forma o que se percebe diante das analogias e dos estudos aqui abordado, mesmo com a trajetória desgastada pelas atividades do cotidiano, iniciativas educacionais do ensino de música podem ser viáveis na educação de adultos, o que dilui, portanto, afirmativas de que o adulto não tem condições de desenvolver habilidades musicais:

Mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. O chamado efeito esponja, na qual a criança absorve todas as informações não é

possível de ser observado na fase adulta. O adulto desenvolve uma habilidade mais intelectual, quer experimentar, vivenciar. (GOECKES, 2006 p.1).

Outro argumento que pode justificar elementos de aprendizagem do adulto são propostas dos sistemas de ensino que acabam sendo repetitivos, criando estereótipos da categoria, em não fazer distinção no ensino para crianças e adultos. Segundo Balsanelli (2012), o que ocorre é que existe um tempo para o aluno aprender, e isso deve ser levado em consideração, haja vista, aqueles que sem contato com as literaturas de diferentes assuntos, estão propícios a terem um raciocínio lento:

A interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças anatômicas e funcionais do cérebro. Assim a quantidade de neurônios e conexões entre eles (sinapses) mudam dependendo das experiências pelas quais se passa. Antes, acreditava-se que as sinapses formadas na infância permaneciam imutáveis pelo resto da vida, mas há indícios de que não é assim (SALLA, 2012. p.54, apud BALSANELLI, 2012, p.9).

Nas palavras de Goecks (2006), “As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem”. O que, naturalmente, provoca diferentes processos de aprendizagem nos mesmos indivíduos quanto em diferentes fases da vida.

3.2 EJA sob a ótica Andragógica

Dado a importância que tem o relevante estudo de ensino da música para Jovens e Adultos, se tornou útil buscar caminhos para entendermos outro conceito de educação no processo de ensino-aprendizagem de adultos, conhecido como Andragogia. Segundo o dicionário Cunha (1982, p.46), o prefixo andr (o) tem origem no grego com forma de *anér andrós*, sendo relativo ao homem, gogia, seria sufixo relativo ao termo logia, oriundo do grego *logos*, que está relacionado à palavra estudo. Logo, muitos educadores passaram a investigar este modelo de educação.

Claudio (2010), ao abordar essa temática, se refere ao modelo andragógico como um conjunto de pressupostos sobre adulto popularizado por Knowles, cunhado por Alexander Kapp, professor alemão em 1833 – foi a primeira pessoa a empregar a palavra andragogia, na tentativa de descrever elementos da Teoria da Educação de Platão. Mais tarde, Malcolm Knowles

desenvolve uma teoria específica para o aprendizado relacionado a pessoas adultas. Enfatizando que adultos são auto-direcionados e esperam ter responsabilidade para tomar decisões.

Para identificar as partes do conhecimento no todo, Moreira (2010), descreve definições em relação à Andragogia. Anderson e Lindeman (1927) usam o termo em 1926. Bookfield (1984) sugere que Anderson e Lindeman extraíram-na da obra de um autor alemão, em 1920: Eugene Rosenstock. No entanto, Davenport (1985) afirma que o termo foi cunhado em 1833 por Kapp, professor alemão.

Para Goecks (2006) a andragogia significa, portanto, “ensino para adultos”. Um caminho educacional que busca compreender o adulto desde todos os componentes humanos, e decidir como um ente psicológico, biológico e social. Assim sendo, a contribuição que a andragogia pode proporcionar na aprendizagem de adulto, segundo Cavalcanti (1999), é que “as características de aprendizagem dos adultos devem ser exploradas através de abordagens e métodos apropriados, produzindo maior eficiência das atividades educativas”.

Acerca da aprendizagem, alguns critérios são observados, na tentativa de que os objetivos sejam alcançados, visto as condições psicológicas, serão desenvolvidas atividades por meio das experiências do sujeito, que dará significado para cada situação. Cavalcanti (1999) acrescenta que a idade adulta traz a independência, o indivíduo acumula experiências de vida, aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto esse desconhecimento faz-lhe falta.

Segundo Knowles, à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações:

- Passam de pessoas dependentes para indivíduos independentes, auto direcionados;
- Acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro;
- Seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento das habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão;
- Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem, reduzindo seu interesse por conhecimentos a serem úteis num futuro distante;

- Preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto;
- Passam a apresentar motivações internas (como desejar uma promoção, sentir-se realizado por ser capaz de uma ação recém-aprendida, etc), mais intensas que motivações externas como notas em prova.

Essas diferenças foram corroboradas por Goecks (2006, p.3) nos princípios de Knowles (1984). Abaixo, segue uma tabela evidenciando as diferenças entre o Modelo Pedagógico e o Modelo Andragógico, segundo Malcom Knowles (tab. 1):

<i>Aspecto</i>	<i>Modelo Pedagógico</i>	<i>Modelo Andragógico</i>
Papel da Experiência	A experiência daquele que aprende é considerada de pouca utilidade. O que é importante, pelo contrário, é a experiência do professor	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com a sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens
Vontade de Aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter êxito e progredir em termos escolares	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional
Orientação da Aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Isto significa que é dominante a lógica centrada nos conteúdos, e não nos problemas	Nos adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos)
Motivação	A motivação para a aprendizagem é fundamentalmente resultado de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa (notas, etc), mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, auto-estima, qualidade de vida, etc)

Tab. 1 – Diferenças entre os modelos Pedagógico e Andragógico, segundo Knowles

Sem sombra de dúvida as diferenças de aprendizagem são latentes em seus aspectos cognitivos, mas não se pode esquecer que as dificuldades

existem em ambas as partes. Cavalcanti (1999, p.4), “Os adultos têm experiências de vida mais numerosas e mais diversificadas que as crianças. Isto significa que, quando formam grupos, estes são mais heterogêneos em conhecimento, necessidades, interesses e objetivos”.

3.3 Educação Musical na EJA: Lei nº 11.769/2008

Considera-se que muitos esforços têm sido feitos para que a EJA no Brasil tenha o seu real valor nos trâmites de investimentos na Política Educacional brasileira, não obstante que esse processo só foi devido a vários fatores, político e econômico. Nas palavras de Moreira (2009), [...] era interessante alfabetizar os iletrados, pois o processo de industrialização do país exigia mão de obra qualificada.

Embora pareça um retrocesso, sabe-se que a Educação no Brasil nunca foi linear. Entretanto, verificou-se a necessidade de estudos da Educação Musical aplicados na educação de jovens e adultos, sem prescindir de suas práticas culturais.

Na Educação Musical, não é possível desvincular o sujeito do contexto social e cultural; é preciso identificar e valorizar os seus aspectos culturais e atrelar esse conhecimento aos padrões de ensino, pois cada aluno tem uma identidade própria, com objetivos diversos. É nesse sentido que se caracteriza o papel das Instituições de ensino de música e sua função social no contexto sociológico e antropológico. Sobre a função social é necessário que o educador tenha possibilidades de identificar os aportes do indivíduo no tocante ao ensino-aprendizagem.

Atualmente a música tem sido tema de discussão no cenário nacional principalmente as atividades de educação musical nas escolas, na elaboração do currículo e sobre tudo o papel do professor de educação artística, uma vez que nas escolas regulares professores de educação artística ainda ministram aulas de música. Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5.692/1971 – que a arte era considerada como atividade e não como disciplina, agora, é de se imaginar os obstáculos que o ensino da música terá que enfrentar para chegar às escolas.

Na análise de Andrade e Silva (2008), a nova LDB nº 9.394/96 manteve a mudança o caráter da obrigatoriedade do ensino artístico no ensino básico, porém, com mudança na terminologia de Educação Artística para Artes

e principalmente de caráter: a mudança não se deu somente na terminologia, mas nos ideais do que se entende por Ensino de Artes. Na Educação Artística, esta não era entendida como disciplina, e a metodologia de ensino vaga – *laissez-faire* – perpetuou a concepção de que Arte é “qualquer um faz qualquer coisa”:

O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação); além disso, pode-se creditar esse tipo de experiência o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas. Note-se que o discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais de Educação Musical (Self, Paynter, Shafer, Porena), porém a aproximação se dá apenas como postura ideológica. (FONTERRADA op. cit., 2005, p.202)

Nas palavras de Fonterrada (2005), a duração dos cursos de Licenciatura voltados à formação em Educação Artística era de dois ou três anos, para as modalidades curta e longa. É de se imaginar como o professor em tão pouco tempo poderia dominar todas as áreas artísticas? Uma das características desse processo é a falta de convivência mais abrangente na formação do educador e a prática da vivência musical.

Para ampliar mais essa temática, é importante delinear os rumos que levaram a Educação Musical na situação que está hoje. Um dos pontos que se discute atualmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é justamente o fato de sua elaboração estar ajustada em outras perspectivas do modelo europeu que, segundo Fonterrada (2005), Uma das críticas que se faz aos PCNs é justamente esse fato, pois em sua elaboração não se partiu do conhecimento da realidade brasileira, mas de um modelo externo.

Por se tratar do sistema educacional a nível nacional, tendo como referencia várias propostas de ensino e políticas internacionais, todas as propostas deveriam ser avaliadas, considerando os aspectos, não só nacionais, mais em nível de cada região.

3.4 Novos rumos da Música na Escola

Então, para implantar o sistema de ensino de música na escola em tão pouco tempo, é preciso considerar o contexto dessa reforma, e como estão os estudos em face da nova legislação. Sabendo que por trinta anos não se confirmou este ensino nas escolas espera-se que com a nova Lei 11.769/08,

haja incentivo na formação de novos profissionais, pois as escolas tem pouco tempo para se adaptarem a essa alteração do art. 37 da LDB 9.394/96 do sistema educacional brasileiro:

[...] Seria preciso dez anos para se adaptar à nova ordem e passar integralmente a atuar segundo sua orientação, o que, em termos de organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação, dá um tempo bastante curto de adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais levando em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação em geral no país. (FONTERRADA, 2005, p.212).

Mas a própria LDB 9.394/96 é emblemática quando insere Arte e Música no contexto da escola sem valorizar o campo de conhecimento, onde a música é utilizada somente em ambiente festivos e que a disciplina de Artes passa a ser considerada como entretenimento dos alunos. Segundo Fonterrada (2005), o que norteia a necessidade da Educação é desenvolver a sensibilidade o acolhimento da diversidade das manifestações culturais, sem a qual não seria suficiente para resgatar sua importância na Educação brasileira:

A maneira como a arte tem sido tratada no contexto educacional do país é responsável pelos inúmeros desgastes e mal-entendidos sofridos pela área, devido à baixa qualidade do ensino artístico, conseqüente desvalorização, no próprio âmbito da escola. (FONTERRADA 2005, p.13).

Com a nova LDB 9.394/1996, a disciplina de Artes toma novos rumos na sua legitimidade, tornando-se componente importante no currículo, ao contrário do que dizia a LDB 5.692/1971, onde a Arte podia ser interpretada como atividade e não disciplina. Portanto, esta passa a ter a devida atenção junto a outras disciplinas nas questões da avaliação, conteúdo, planejamento. Para devida precaução, é pertinente rever com cuidado o que diz a Lei em relação à Arte, para evitar interpretações que comprometam a sua dinâmica com proposições que dificultem sua prática em sala de aula. Na análise de Fonterrada:

Questões como essa transcendem a competência da escola, pois emanam de maior autoridade e, enquanto não se estabelecerem condições para uma reflexão crítica e a pesquisa sistemática a respeito do papel da arte na escola, a disciplina corre o risco de continuar praticamente ausente da escola ou, na melhor das hipóteses, tida pela própria comunidade escolar como desprovida de importância. (FONTERRADA, 2005, p.214).

Dessa forma, “até que a disciplina os separe”, ironicamente, o conteúdo de música estará sob a direção de professores de Arte(s) em sala de aula, na espera de regulamentar a estrutura curricular nas escolas com profissionais qualificados para assumir sua real função. Para Fonterrada (2005), o trabalho desse professor é desconhecido. Na afirmação que segue, é perceptível a falta de planejamento, o fazer proporcionar ideias criativas em música, escolha de atividades com alunos de diferentes áreas:

[...] o espontaneísmo da proposta substitui o cientificismo no início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improvisado substitui o rigor do método. No entanto, não é uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderem ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudoliberalidade. (FONTERRADA, 2005, p.202).

Quando se trata da Educação musical na EJA, o problema é ainda maior, já que para essa clientela não há uma formação específica do professor de artes e nem conhecimento musical com seus pressupostos – filosófico antropológico e sociológico, para elaboração de um plano de ação pedagógica ou andragógica.

Para essa perspectiva, é pertinente conhecer qual a concepção que o educador tem sobre educação. Na interpretação de Fernandes, podemos identificar que tipo de profissional pode estar atuando nas escolas:

A concepção ingênua vem de uma consciência ingênua, que não parte da realidade, mas sim de ideias concebidas por ela mesma. A concepção crítica, sendo uma representação do mundo exterior e de si mesma, pautada na compreensão de mundo no qual ela está inserida. Tal consciência toma-se verdadeiramente autoconsciência, pois percebe seu conteúdo como pertencente ao mundo real, material, histórico, nacional, no qual se encontra. Assim, ela percebe conteúdo em função das condições históricas e sociais de sua realidade. A concepção ingênua de educação, como afirma Pinto (2000), é sempre nociva, uma vez que, por não levar em consideração a essência do processo real, torna-se fonte de equívocos, desperdícios e intentos frustrados. A pedagogia ingênua considera o educando como ignorante (criança e o adulto das classes populares), como puro “objeto” da educação, supondo que o educador deve formar [...] o aluno [...] concebendo-o como massa amorfa à qual complete dar a forma viva, o saber. (FERNANDES, 2005, p.37 apud PINTO, 2000, p.61).

Ainda:

Um tipo de alienação, ao considerar aluno como objeto, reconhecendo nele a condição de ser humano, de sujeito, que deve ser educado não pela imposição de ideias, mas sim com base em um diálogo esclarecedor. É uma concepção de educação que se pauta na pura transferência de um conhecimento acabado. (FERNANDES, 2005, p.37).

Tendo em vista a iminente volta do ensino do conteúdo de Música nas escolas, é preciso um novo olhar criterioso para que a música de fato alcance o seu devido espaço nas escolas, conforme nos esclarece Andrade (2008): “Os educadores musicais estão diante de nova oportunidade para renovar a Educação Musical no Brasil”.

Espera-se que, até o ano de 2012, as escolas se adaptem à legislação vigente com a promulgada lei 11.769/2008, sancionada pelo então ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Um ponto crítico nessa legislação é a formação do profissional que o Art. 2º desta lei previa, mas que foi vetado na justificativa de que há diversos profissionais atuando na área de Música sem possuir formação acadêmica. Na opinião de Alvarenga e Mazzotti (2011) as razões do veto estão:

No tocante ao parágrafo único do Art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p.53).

Considera-se nesse dilema reflexões e desafios que trazem a tona várias interpretações. Sabe-se que o conteúdo de música por lei é obrigatório nas escolas, porém, se todas terão o seu real cumprimento, só o tempo trarão essas respostas.

Com relação ao veto do Art. 2º da Lei nº 11.769/2008, está em análise pela Fundação Nacional de Arte – FUNARTE, a partir de um protocolo com parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, junto às Associações e Secretarias, que farão um mapeamento do ensino de música nos estados brasileiros. Esse processo ampliou mais as discussões já que muitos educadores, doutores e especialistas tem buscado junto a outras instituições de ensino, alternativas para regulamentar o currículo e direcionar gestores e instituições do segmento público e privado. Para Teca Brito:

O processo de adaptação das escolas e de formação dos educadores será lento, mas o primeiro passo, o da mobilização para que as escolas se organizem, já foi dado. "A discussão sobre o ensino de Música já é um avanço. Os cursos de graduação, especialização e formação continuada estão crescendo. Há profissionais preocupados em desenvolver materiais didáticos para ensinar Música. Isso é muito importante". (BRITO, 2010, p.3).

Propostas que, segundo Brito, possam contribuir para que a música faça parte da estrutura curricular nas escolas de ensino regular, e também para alunos da EJA. Assim, corrobora-se para que a educação musical rompa com as barreiras do preconceito e do estereótipo do ceticismo da formação do músico no acesso a vários campos de trabalho por meio da música. Contudo, é relevante a regulação de mais apoio a pesquisas na educação musical para jovens e adultos, com mais professores e alunos atuando na esfera musical das universidades e ampliando credibilidade da família em valorizar o estudante de música.

Dessa forma, reduzem-se incertezas de que a Música não é promissora e que não pode levar a resultados satisfatórios. Estudos comprovam que a prática musical é benéfica em todos os aspectos, principalmente na dificuldade de aprendizagem:

A Educação Musical, realizada por profissionais informados e conscientes de seu papel, educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social. (LOURO, 2006, p.27).

Assim sendo as práticas pedagógicas na educação para adultos continua igual a que eram aplicadas às crianças, ou seja, precocemente se acredita que o indivíduo não tem possibilidade cognitiva de desenvolver habilidades intelectuais. Já que não existem pessoas incultas, e sim pessoas que não foram estimuladas a desenvolver seu potencial.

Portanto, a relevante pesquisa no ensino da música na EJA é imprescindível nas instituições de ensino, considerando a escassez de material bibliográfico para supostas fundamentações.

4. PROPOSTA DE ENSINO MUSICAL NO CONTEXTO DA EJA

4.1 Contribuições da Neurociência para a Educação Musical

Neurociência é o estudo do sistema nervoso, das suas composições moleculares e bioquímicas, e as diferentes manifestações deste sistema e do tecido, através das nossas atividades intelectuais, tais como a linguagem, o reconhecimento das formas, a resolução de problemas e a planificação das ações.

Conforme HENNEMANN (2012) “através das neurociências procura-se perceber a individualidade de cada um, e a partir disso, entender como as lesões no cérebro interferem no modo de ser dos indivíduos”.

Os estudos voltados para as áreas neurais tem permitindo grandes avanços nas descobertas científicas, o que permite uma abordagem mais ampla concernentes a diversas áreas de conhecimentos, principalmente, na educação. Dessa forma tem levado muitos profissionais do setor educacional a investir a neurociência e sua contribuição na aprendizagem.

Acredita-se que muitas pessoas já nascem vocacionadas para exercer certas habilidades, principalmente, habilidades musicais, ou seja, pessoas que já nascem com talento. Nessa abordagem vários fatores contribuem nesse processo do saber, que possuem atributos inteligíveis, dado à sua importância na vida do ser humano. Merece destaque, estudo da neurociência na aprendizagem e da cognição musical.

Para Ilari (2003), o interesse pela cognição surgiu no Século XIX, quando a psique deixou de ser vista como um atributo humano. Logo, o estudo

sobre o cérebro tem logrado êxito nos aspectos da aprendizagem, portanto, trilhões de sinapses ocorrem entre as células, (ILARI, 2003 apud KOTULAK 1997) “(...) que o transformarão em redes neurais para a linguagem, o raciocínio lógico, o pensamento racional, a resolução de problemas, permitindo a associações de ideias de pensamentos abstratos, que constituem bases da inteligência, imaginação e criatividade”:

Com relação a percepção de sons, Carneiro sugere que é predominantemente no hemisfério esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal, e no hemisfério direito que são percebidos a música e os sons emitidos por animais.(CARNEIRO, 2001 apud ILARI 2003).

Nessa perspectiva, cada parte do cérebro tem funções distintas que podem ser estimuladas, corroborando com os resultados obtidos do aluno, principalmente, quando se trata do talento musical. Suzuki apud Mateiro e Ilari (2012) “o talento não é fruto do acaso nem é uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático”.

Nesse sentido, Levine (2003) apud Ilari (2003) sugere que embora a genética seja poderosa, isso não nos impede de trabalhar nossas próprias deficiências e dificuldades. A herança genética constitui, obviamente, o primeiro fator que influencia o neurodesenvolvimento. Na análise de Costa Giomi (2001, apud ILARI, 2003), enquanto o não músico processa informação musical primordialmente no hemisfério direito do cérebro, o músico treinado processa informação musical nos dois hemisférios, e apresenta uma quantidade maior de conexões entre os hemisférios durante as atividades de escuta musical. Para Ilari (2003) as conexões do cérebro originam diferentes comportamentos, movimentos, percepções e habilidades, [...] esses sistemas não existem de maneira isolada, mas estão entrelaçadas e combinadas entre si.

Algumas correntes de pensamentos sugerem que o talento e a inteligência são herança genética, justificando o fato de alguns possuírem facilidade de aprender e outros demonstrarem o contrário. Gardner sugere que todos os seres normais (isto é, não portadores de doenças congênitas como autismo ou síndrome de Down) possuem todos os tipos de inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ainda, há aqueles que afirmam ser o homem um produto do meio, a cultura assume um papel importante nos hábitos adquiridos por meio de relacionamento, idiomas e comportamentos.

Esta discussão é de suma importância para compreender aspectos da aprendizagem, especialmente quando se percebe que nem todos que estudam um instrumento têm desejo de se profissionalizar. Da mesma forma, quando a criança é colocada na escola de ensino regular, ela não tem ainda a percepção do que ela quer ser no futuro, e que no transcorrer da vida ocorrerão mudanças nos aspectos emocional, psicológico e físico.

4.2 Psicologia da Aprendizagem na concepção de talento

Neste diálogo é pertinente as indagações sobre o processo de ensino, tendo em vista, os avanços nas pesquisas já realizadas no setor educacional, concernente, à área de psicologia da aprendizagem.

Ninguém nasce pronto. Distinto do que muitos teóricos defendem em suas teorias, Gagné¹⁰ (2003, apud ZORZAL, 2010), pretende demonstrar a existência de talentos inatos por meio de um modelo, onde a habilidade natural passa por um processo de desenvolvimento que recebe impactos – tanto positivos quanto negativos – de características intrapessoais e ambientais.

Um dos expoentes de pesquisas sobre desempenho em vários campos do conhecimento e sua contribuição genética em atingir esses níveis de desempenho, foi Francis Galton (XIX):

Ele conclui que as performances excepcionais se devem a três fatores: o entusiasmo; a resistência ao trabalho laborioso e a habilidade natural, que era adquirida hereditariamente. Todavia, era importante provar a veracidade dos fatos sobre a hereditariedade do talento musical (GALTON, XIX apud ZORZAL, 2010, p.12)

Porém, conforme, SEASHORE, 1919, apud Zorzal, 2010, “a literatura se limitava a investigar se os ancestrais dos grandes músicos foram também grandes músicos”. Seashore, por acreditar concomitantemente que o talento musical poderia ter sido concedido hereditariamente e ser fragmentado em diversos tipos, sugeriu uma definição que, conforme Zorzal (2010) poderia ser um tanto “áspera” para alguns educadores musicais:

O talento musical não é único talento; ele é uma hierarquia de talentos, muitos dos quais são inteiramente independentes uns

¹⁰ **Robert M. Gagné** compartilha dos enfoques behavioristas e cognitivistas em sua teoria. Para ele, as fases da aprendizagem se apresentam associadas aos processos internos que, por sua vez, podem ser influenciados por processos externos. Para Gagné, a aprendizagem é um processo de mudança nas capacidades do indivíduo, no qual se produz estados persistentes e é diferente da maturação ou desenvolvimento orgânico. A aprendizagem se produz usualmente mediante interação do indivíduo com seu meio – físico, social, psicológico (GALVIS, 1992).

dos outros. Portanto, a descrição de uma mente musical reduz-se ao retrato da relativa proeminência ou latência de cada talento musical. (SEASHORE, 1919, p.6 apud, ZORZAL, 2010, p.13).

Pelo que fora exposto por Seashore (1919), estima-se que na educação de jovens e adultos a hierarquia de propriedade de música tonal podem ser latentes em qualquer geração:

Educar musicalmente é somar conhecimento musical aos que o aluno já possui, e nunca partir do zero, pois o zero na educação musical de adultos não existe. (FERNANDES, 2005, p.12).

Queiroz acrescenta:

[...] é a interação com a música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical. (QUEIROZ, 2004, p.10).

Todas as evidências levantadas por esses autores divergem em vários aspectos nas capacidades especiais e das facilidades das habilidades, portanto, se percebeu:

É que as evidências do envolvimento biológico na explicação de habilidades excepcionais mostram, conforme esses autores, relações tão fracas entre medidas de performance e medidas neurais que não é possível garantir conclusões sobre a existência do talento. (ZORZAL, 2010, p.21)

Geralmente o talento é um conceito atribuído a crianças e adolescentes que apresentam desenvolvimento musical precoce. Desse senso comum se conclui que o talento raramente aparece nas pessoas de faixa etária acima dos 25 anos, que nessa concepção, não serão excepcionais músicos.

Com relação às Inteligências, o estudo mais aceito na atualidade é o do psicólogo Howard Gardner. Baseado em pesquisas neurológicas, Gardner sugeriu oito inteligências: linguística, matemática, espacial, musical, cinestésica, corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal, cada qual com suas competências em particular, ou seja: cada ser humano possui habilidades específicas com sua predominância em alguma atividade. Mas, para discutirmos na proposta metodológica, o foco estará na inteligência musical:

A teoria de Gardner (1983) sugere que todos os seres normais (isto é, não portadores de doenças congênitas como o autismo ou síndrome de Down) possuem todos os tipos de inteligência, todos abertos ao desenvolvimento. Ou seja,

diferentemente do talento, a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em certo grau e que é possível de ser modificado. (ILARI, 2003, p.12)

Nesse pressuposto, há indicações de que é possível estabelecer paradigmas na educação de jovens e adultos sem dirimir suas potencialidades direcionando experiências significativas nas salas de aulas. Entretanto, para uso da metodologia, a proposta de atividade em classe faz-se uso da pedagogia crítica para a educação musical de jovens e adultos.

4.3 Pedagogia Crítica de Paulo Freire em interface com o ensino de Música

A Pedagogia Crítica é um legado deixado pelo educador Paulo Freire, nos anos de 1960, segundo Abrahams (2005) Freire apresentava problemas para seus alunos que faziam com que examinassem o que já sabiam, compreendendo a ligação entre o mundo e a sala de aula e a sua conexão com os objetivos da aptidão literária. Ou seja, seu objetivo era usar esse conhecimento como uma ponte para a nova aprendizagem. Diversos princípios-chave definem esta pedagogia. Escolhemos alguns exemplos de propostas pedagógicas da educação musical para EJA em consonância com a pedagogia crítica aplicados em sala de aula e seus princípios:

- a) A prática com instrumentos aplicados ao grupo musical com formação para instrumentos musicais, canto coral, quartetos ou quintetos, essa formação para agrupar alunos com mais possibilidades técnicas ao que não têm e nessa formação o professor estará inserido interagindo com os demais em classe; as dificuldades encontradas elas são socializadas no universo cognitivo do aluno, onde não há o que sabe mais, sim uma troca de sugestões e ideias; nessa perspectiva a proposta está definida em um dos princípios dessa pedagogia.

Princípio da pedagogia crítica:

A educação deve ser entendida como uma conversa onde os alunos e seus professores levantam e resolvem problemas juntos. Em harmonia com esse princípio, é que TOURINHO (2007) afirma: Todos trabalham juntos e se ajudam mutuamente sob a supervisão do professor, quem sabe mais ensina a quem sabe menos, uma clara alusão ao estilo de trabalho colaborativo também usado pela Escola da Ponte (www.eb1-ponte-n1.rcts.pt).

- b) Na aula individual com o aluno o professor deve perceber suas dificuldades, mas deve desenvolver ações que estimule coordenação motora - batidas com o pé ao mesmo tempo tocando seu instrumento fazendo leitura musical. Para romper com as dificuldades buscam-se alternativas para que o aluno não fique desmotivado, como por exemplo: batidas isoladas separadamente, leitura simétrica sem uso do instrumento para perceber a divisão musical, isso em parceria, sem desmerecer o seu potencial, mostrando que o erro é um passo para aprendizagem.

Princípio da pedagogia crítica:

A educação é transformadora para aqueles que aplicam a pedagogia crítica, o aprendizado ocorre quando os professores e alunos conseguem reconhecer uma mudança na percepção. É essa mudança ou transformação que os professores podem avaliar.

- c) Outra particularidade que deve ser levado em consideração é que o adulto já tem uma bagagem cultural, hipoteticamente não se sabe qual o gosto musical que o aluno tem, portanto, o professor deve ouvir seu aluno, descobrir seu gosto musical e tocar com ele, depois fazer um plano baseado no seu diagnóstico, mesmo se tratando de aulas coletivas ou individuais.

Princípio da pedagogia crítica:

A educação motiva. A partir do momento em que os alunos e o seu professor “sabem que sabem”, então o fenômeno da “conscientização” ocorreu. A conscientização implica um saber que possui profundidade e vai além da retenção de informação e memorização. Ao contrário, a conscientização subentende um saber baseado em compreensão e na habilidade de agir na aprendizagem de tal maneira que se possam afetar as mudanças:

Para a instrução musical, esta pedagogia questiona, desafia e incentiva os alunos a experimentarem a nossa música (isto é, a música do professor) e motiva os professores a compreenderem a música deles (isto é, a música do aluno) como partes integrais de uma realidade coletiva. (ABRAHAMS, 2005, p.68)

As propostas pedagógicas para educação de jovens e adultos são flexíveis dando possibilidade para que o sujeito possa criar suas composições e estimular na busca de experiências e refletir sobre seu aprendizado. Ouvir, descrever música, improvisar, relacionar a música com outras disciplinas,

cantar canções conhecidas e depois executá-las com o instrumento musical, criar repertório específico para prática de apresentação em grupo ou coletivo e jogos musicais.

Um fator determinante no aprendizado é colocar a disposição do aluno o contato com o instrumento, ensinando a tirar as primeiras notas musicais, ouvir o som do instrumento, deixar o aluno tranquilo, só depois iniciar as aulas teóricas. A conquista é um dos aspectos a ser levado a sério, pois, ganhar confiança de todos na sala de aula, evidencia maior satisfação, o aluno não trava, ele se sente útil, portanto, a ideia sugerida é fazê-lo acreditar em si mesmo:

A proposta pedagógica de Rousseau foi inovadora não apenas por considerar as diferenças etárias entre os alunos ou prescrever uma formação integrada à natureza, mas por agregar um conteúdo ético ao debate pedagógico, em contraposição ao utilitarismo e individualismo reinantes. Em seus pressupostos evidencia que o objetivo da educação é habilitar o ser humano para a vida em sociedade – ou seja, para tornar-se um cidadão. (VEIGA, 2007, P.93).

No caso do ensino de música em particular, o aluno está todo tempo exposto, pois tem que tocar bater ritmos, etc. Kaplan afirma que a técnica instrumental possui forte componente psicológico e, se o aluno travar, fica numa situação muito exposta, desagradável, mais do que em uma sala de aula de ensino regular.

Verifica-se que na turma da EJA, há aspectos sociológicos que devem ser considerados na relação de temas e músicas, como enfatiza Maria Giomar:

[...], pois é na relação com o repertório que as diferenças se exacerbam. Apesar do interesse comum pela música, suas vivências musicais distintas geram graus variáveis de tensionamentos e conflitos repletos de julgamentos preconceitos. (RIBAS, 2009, p.128).

Há gosto pra tudo. Alguns gostam de música clássica, romântica, forró, brega, samba, enfim, vários gêneros musicais utilizados como ferramenta de ensino, são recursos musicais específicos que “suprem” a diversidade:

O discurso musical [dentro de qualquer processo educacional] tem que ser visto como uma pluralidade. Pois somente assim a Educação Musical “formal”, estabelecida dentro das instituições de ensino, poderá adaptar-se a um mundo em mudanças, numa situação em que os sistemas de comunicação se expandem rapidamente e desordenamento dentro de cada

meio cultural, proporcionando processos de aculturação que foge, atualmente, de qualquer controle social. (SWANWICK, 2003, p.15 apud, QUEIROZ, 2004, p.101).

Outro aspecto a ser considerado nessa proposta é a Interdisciplinaridade aliado à Multidisciplinaridade de contextos diversos na possibilidade de realizar ações na esfera da educação musical na EJA.

O educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas de conhecimento da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, fixando assuntos relevantes, unindo o útil ao agradável. Para atingir estes objetivos, como o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia (ROSA, 1990, p.21, apud GARCIA; WILBERSTAEDT; GRIESANG; SCHMITT, 2007, p.45).

Nessa experiência está a prática em sala de aula com aulas de percepção musical, associado ao contexto matemático, à aula expositiva de música com foco no conteúdo de Aritmética com frações, e fórmulas de compasso.

4.4 Relações da Música com a Matemática

Na antiga Grécia no séc. IV A.C, essas duas áreas de conhecimento estavam ligadas basicamente entre os sons e os números, corroborado por Granja (2006), esclarecendo que há uma forte semelhança entre o pensamento matemático e o pensamento musical:

A matemática estuda a regularidade presente nas formas e nos números. Na música, busca-se a percepção das regularidades sonoras e temporais. (GRANJA, 2006, p.98)

Em primeiro lugar, o conjunto dos números naturais pode se representado da seguinte maneira: $N = \{0,1,2,3,4,5,\dots\}$, esta sucessão de números naturais é infinita. Portanto, não existe o maior dos números naturais.

Expressões aritméticas: as expressões que envolvem as quatro operações – adição, subtração, multiplicação e divisão.

Números Fracionários: representam a porção de um todo que foi dividido em partes iguais. Vamos utilizar, como exemplo, um chocolate que foi dividido em 5 partes iguais, das quais retiramos 2:



Fig. 1 – Ilustração sobre números fracionários

O número de partes em que a unidade (chocolate) foi dividida chama-se denominador. O número de partes que consideramos da unidade (as partes que retiramos do chocolate) chama-se numerador. Representando essa fração, temos: $\frac{2}{5}$ termos da fração, onde o traço representa a divisão. Com relação à leitura, temos: $\frac{1}{2}$ - lê-se um meio; $\frac{3}{4}$ - lê-se três quartos; $\frac{4}{4}$ - lê-se quatro quartos. As frações podem ser classificadas em próprias, impróprias, ou aparentes.







Redução de frações a um mesmo denominador:





- 1) Determinamos o mmc dos denominadores: $\text{mmc}(4,2,6) = 12$ que será o novo denominador das frações procuradas.
- 2) Dividimos o Menor Múltiplo Comum (MMC) pelos denominadores: $12 \div 4 = 3$; $12 \div 2 = 6$; $12 \div 6 = 2$;
- 3) Multiplicamos o quociente obtido pelo numerador correspondente: $3 \cdot 3 = 9$; $6 \cdot 1 = 6$; $2 \cdot 2 = 4$;

Comparações dos números naturais com valores das figuras musicais no compasso quaternário: a semibreve – valerá (4) tempos; a mínima (2) dois tempos; a semínima (1) um tempo; a colcheia ($\frac{1}{2}$) tempo; a semicolcheia ($\frac{1}{4}$) tempo, a fusa ($\frac{1}{8}$) de tempo; a semifusa $\frac{1}{16}$ avos de tempos; todos esses valores são representados por frações matemáticas que terão significados temporais. O tempo no contexto da música está relacionado a uma velocidade que varia de acordo com o andamento, ou com que o som viaja em uma determinada vibração.

Figuras Rítmicas

Cada figura tem sua respectiva pausa que lhe corresponde ao tempo de duração. As figuras e suas pausas usadas atualmente são:

<i>Nome da Figura Rítmica</i>	<i>Representação do Som</i>	<i>Representação da Pausa</i>	<i>Proporção Equivalente</i>
Semibreve			1
Mínima			$\frac{1}{2}$
Semínima			$\frac{1}{4}$

Colcheia		$\frac{1}{2}$	1/8
Semicolcheia		$\frac{1}{4}$	1/16
Fusa		$\frac{1}{8}$	1/32
Semifusa		$\frac{1}{16}$	1/64

Tab. 2 – Figuras rítmicas e suas proporções

O primeiro tempo de cada grupo é acentuado, a unidade métrica desde um acento até o seguinte chama-se compasso, que é separado por uma linha vertical, chamada barra de compasso. Portanto, teremos dois tipos de compasso o simples e o composto.

Conforme, Mascarenhas e Cardoso(1974), há sempre um compasso simples correspondente de um compasso composto, ou um compasso composto correspondente a um simples. Certamente para se achar um compasso composto correspondente de um simples, multiplica-se o numerador da fração do simples por 3 e o denominador por 2 (tab. 3):

<i>Binário</i>	<i>Ternário</i>	<i>Quaternário</i>
$2 \times 3 = 6$	$3 \times 3 = 9$	$4 \times 3 = 12$
$4 \times 2 = 8$	$4 \times 2 = 8$	$4 \times 2 = 8$

Tab. 3 – Operações de multiplicação para a métrica

Exemplo: No compasso 4/4, temos numerador que indica a quantidade de tempo, e o denominador indica a figura que representará a unidade de tempo no compasso, podemos considerar que essa fração nas iniciais de um pentagrama são fórmulas que direcionam os padrões rítmicos.

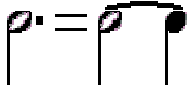
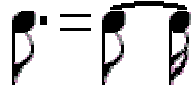
Segundo Károlyi (2002), no compasso binário se os tempos são agrupados de dois em dois, com um tempo forte alternando-se com um fraco, temos compasso de dois tempos. Isso é indicado por um algarismo escrito após a clave, entre a quinta e a terceira linhas da pauta.

Outra característica que está associada aos números naturais é a adição das figuras musicais, quando ambas vem com o ponto de aumento. Mas o que é o ponto de aumento? O ponto de aumento – o nome já diz, o ponto aumenta a metade do valor de qualquer figura musical. No compasso

quaternário a semibreve valerá quatro tempos, junto com o ponto de aumento essa figura valerá no total de 06 tempos, assim: $\circ \cdot 4 + 2 = 6$; a mesma coisa acontecerá com as outras figuras, se somarmos o seu tempo à sua metade terá um valor total.

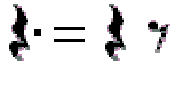
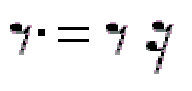
Ponto de Aumento

É um ponto inserido à direita da nota musical e que aumenta o valor dessa nota em metade do seu valor. As figuras abaixo exemplificam (tab. 4):

	
Valor absoluto: $3/4 = 1/2 + 1/4$	Valor absoluto: $3/16 = 1/8 + 1/16$

Tab. 4 – Exemplos de figuras rítmicas com ponto de aumento

Quando somados esses valores encontra-se os seguintes resultados matemáticos de suas respectivas figuras musicais. O ponto de aumento também é usado nas pausas, com o mesmo efeito (tab. 5):

	
Valor absoluto: $3/8 = 1/4 + 1/8$	Valor absoluto: $3/16 = 1/8 + 1/16$

Tab. 5 – Exemplos de pausas com ponto de aumento

Outro fator importante nesse discurso de significados é a construção das escalas maiores e menores com suas respectivas tonalidades. As notas musicais que se conhecem formam a escala que é referência para outras tonalidades, é a escala de Dó maior, iniciada por ela mesma, Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, no total de sete notas musicais, que entre uma nota e outra temos intervalos que foi descoberto por Pitágoras. Nessa escala os intervalos estão divididos entre 05 tons e 02 semitons, sendo os tons representados por um inteiro e os semitons por $1/2$, nesse caso encontra-se possibilidades que serão acrescentadas a outras tonalidades (tab. 6):

<i>Escala Pitagórica</i>	<i>Harmonia Musical</i>	<i>Intervalos</i>	<i>Proporções</i>
Consonâncias Perfeitas	Diapason	8ª justa	1:2
	Diapente	5ª justa	2:3
	Diatessaron	4ª justa	3:4

Consonâncias Imperfeitas	3ª Maior	64:81
	6ª Maior	16:27
	2ª Maior	8:9
	7ª Maior	128:243

Tab. 6 – Relação entre os intervalos musicais e suas proporções matemáticas

Ao mesmo tempo em que vibram o som gerador e o 2º som, vibram também três terços da corda, produzindo o 3º som, que forma a 5ª justa.

Possibilidades matemáticas em figuras musicais

As possibilidades acontecem, quando os valores de compassos binários, ternários ou quaternários, podem ser simplificados do mesmo modo que somamos ou subtraímos frações que tenham denominadores diferentes, ao fazermos a simplificação encontraremos frações equivalentes (tab. 7):

1 ♩ = 2 ♪ ; 4 ♪ ; 8 ♪ ; 16 ♪ ; 32 ♪ ; 64 ♪

1 ♪ = 2 ♪ ; 4 ♪ ; 8 ♪ ; 16 ♪ ; 32 ♪

1 ♪ = 2 ♪ ; 4 ♪ ; 8 ♪ ; 16 ♪

1 ♪ = 2 ♪ ; 4 ♪ ; 8 ♪

1 ♪ = 2 ♪ ; 4 ♪

1 ♪ = 2 ♪

Tab. 7 – Relação de dobro e metade entre as figuras rítmicas

Percebe-se que nesse quadro cada figura corresponde sempre ao dobro da outra. Assim, para simplificarmos uma fração, dividimos os seus termos simultaneamente por um mesmo número, até que a fração se torne irredutível. Exemplos (tab. 8):

$\frac{2}{4} = \frac{\frac{2}{2}}{\frac{4}{2}} = \frac{1}{2}$	$\frac{9}{12} = \frac{\frac{9}{3}}{\frac{12}{3}} = \frac{3}{4}$
---	---

Tab. 8 – Exemplos de simplificação de frações

Os compassos podem ser simples e composto:

Simples: 2/4, 3/4, ou 4/4

Composto: 6/8, 9/16, ou 12/4

O compasso simples é correspondente do compasso composto 6/8. Para se achar um compasso composto correspondente de um simples, multiplica-se o numerador da fração do simples por 3 e o denominador por 2 (tab. 9):

<i>Binário</i>	<i>Ternário</i>	<i>Quaternário</i>
$2/4 \times 3/2 = 6/8$	$3/4 \times 3/2 = 9/8$	$4/4 \times 3/2 = 12/8$

Tab. 9 – Relação entre fórmulas de compasso simples e composta

Notação da métrica, fórmula e compasso na pauta

A notação é realizada conforme o exemplo abaixo (fig.2):



Fig. 2 – Notação da métrica, fórmula e compasso na pauta

4.5 Propostas de Educação Musical e EJA no ensino profissional de Música

Nas aulas de instrumento (saxofone), foram realizadas atividades com profissionais que atuam na área da saúde, comércio, engenharia e computação. Esses alunos não estão interessados em serem músicos profissionais, nem ser concertistas, mas, ao ter contato com o instrumento foi observado à satisfação e a alegria de vê-los tocando, mesmo que fosse com horário mínimo de aula.

As propostas que foram realizadas com esses alunos foram diferenciadas, mesmo conteúdo, mas, com material didático simplificado sem forçar demais os exercícios maçantes e repetitivos, dando liberdade para que o aluno ficasse a vontade na escolha de repertório com exercícios práticos oferecidos pelo professor em harmonia com o repertório. Nessa aula com instrumento o professor faz uso, também do instrumento para demonstração com exercícios para dois instrumentos – o aluno tocando a primeira voz e o professor tocando a segunda.

Na Escola de Música do Estado do Maranhão “Lilah Lisboa de Araújo” (EMEM), encontraram-se algumas dificuldades com alunos de faixa etária acima dos 45 anos que não conseguiam desenvolver habilidade

individual, se percebeu que a única forma de vê-los avançar, seria a formação de grupos para quatro instrumentos distribuídos com alunos experientes. Essas ações serviram para motivá-los a estudar e perceber que com esforço os objetivos seriam alcançados. Foi detectado que o aluno tinha dificuldade porque demonstrava timidez, ficava inibido quando estava ao lado do professor, entretanto, quando colocado junto com outros alunos se percebeu um avanço. A música quando praticada coletivamente, possibilita ao aluno vivenciar experiência nova.

Ressaltamos que o professor não deve subestimar o aluno, desde que ele seja um reflexo no processo educativo, retirando o estigma de que aquele aluno não tem mais jeito. Para Borges:

Como poderemos almejar que nossos alunos vençam as etapas preliminares do processo educativo e chegue um dia a concluir o ensino médio e superior se os professores que lhes serviram de modelo se contentaram em reproduzir o senso comum. (BORGES, 2003)

Tourinho acrescenta:

A concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar e desejam imitar. (TOURINHO, 2007, p.2)



Fig. 3 – Atividade Musical em grupo

O ensino coletivo não anula as observações individuais para análise do desenvolvimento do aluno, pelo contrário, nesse processo as atividades serão distribuídas de acordo com o desempenho da equipe. Fonte de pesquisa: <http://www.google.com.br>

Nas instituições de ensino especializado de música, atualmente, professores atuam com base de modelo europeu de conservatório, têm uma atenção exclusiva com estudante de música, com objetivo de alcançar resultado imediato sistemático do paradigma simétrico das escolas regulares. Entretanto, o ensino coletivo não anula as observações individuais para análise do desenvolvimento do aluno, pelo contrário, nesse processo as atividades serão distribuídas de acordo com o desempenho da equipe. Haja vista que os alunos têm autonomia para opinar e decidir que repertórios devem tocar em acordo com seu orientador:

Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos. (Ibiden, p.2).

Diante de tantos dilemas com desafios na educação musical, foi proposto alguns princípios básicos para realização das atividades musicais coletivas na educação de adultos em consonância com métodos já estudados:

1. Acreditar que todos podem aprender juntos, corroborando com o que diz Cristina (2007), “Acreditar que todos aprendem com todos. O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo”.
2. Unificar o mesmo material pedagógico pra todos, isso possibilitará a socialização de informações, facilitando a avaliação e supostas dúvidas.
3. Planejamento do assunto dado concomitante com o repertório a ser trabalhado com o grupo, direcionando na aquisição de possíveis resultados durante o processo de ensino.
4. O professor deve conhecer o repertório, se apropriar do que está sendo trabalhado para possíveis intervenções.
5. De tudo “extrair tudo”, mesmo que os resultados não sejam satisfatórios, mesmo que os resultados não for o esperado, é importante lembrar que se aprende com os erros, para depois acertar.
6. Observar as individualidades de cada aluno, sem desmerecer os outros dando crédito no seu rendimento e habilidades.
7. Jamais deixar de abdicar da assiduidade que é um componente importante para superação desses desafios, pois esta vem do senso de responsabilidade do indivíduo perante o grupo. Além disso, Cristina (2007) sugere que “Assiduidade acoplada a velocidades diferentes de aprendizado requerem um remanejamento semestral”.
8. Desenvolvimento interdisciplinar de habilidades musicais, entre elas: treinamento auditivo, leitura de notação musical, audição crítica, análise musical, história da música, Improvisação, Harmonização, composição e Performance. (ÁVILA; CERQUEIRA, 2011, p.3).

É óbvio que esses princípios são passíveis de mudanças já que não existe uma fórmula para educação, cabe ao mestre conhecer os sujeitos da educação. Lembrando que se deve ter cautela quanto ao horário de aula, já que nessas atividades deve restar algum horário vago para suprir a ausência de aluno - motivo esse que acarretará progressos de alguns e deficiência nos outros. Nesse pressuposto é possível abstrair de cada aluno seu posicionamento sobre a música, respeitando suas convicções.



Fig. 4 – Aula coletiva de Saxofones

A música quando praticada coletivamente, possibilita ao aluno vivenciar experiência nova. Fonte de pesquisa: <http://www.google.com.br>

Segundo Borges (2003), é importante dispor para os jovens o contato com as obras de arte (peças musicais) mais significativas produzidas historicamente, as quais não se encontram presentes de forma acessível na vida cotidiana das pessoas. Essas obras de arte devem estar associadas aos períodos com suas obras, da música barroca, renascença, clássica, romântica e contemporânea:

[...] é preciso que a educação musical tenha processos de ensino aprendizagem – dentro de qualquer contexto que a formação musical do indivíduo – que contemple diferentes abordagens educacionais. Abordagens que devem ser adequadas a cada situação cultural e que consigam dialogar com os múltiplos contextos em que se ensina, aprende e vive música. (QUEIROZ, 2004, p.104).

É pertinente essa abordagem, porque se criou um estereótipo de classes que pressupõe ter uma cultura elitizada, e que outras pessoas não

conseguem assimilar outros estilos em função de sua cultura local ficando refém da cultura midiática mercadológica.

Outro importante recurso nas práticas pedagógicas com músicas na Educação de Jovens e Adultos é o uso da prática do canto e da leitura musical, essa atividade ela pode ser realizada nas aulas coletivas e de percepções musicais. Essa atividade torna a aula menos cansativa, considerando que o aluno já tem todo dia comprometido, então, nesse caso não se trabalha a quatro vozes, mas, todos em uníssono fazendo os ajustes com as adaptações necessárias adequando-as as suas tessituras, claro diversificando, também no repertório, facilitando, portanto a absorção dos intervalos, com exercícios de técnica vocal para o grupo – esse exercício utilizado para o grupo é o mesmo utilizado de práxis nas aulas de canto individual, mas que serve para ajustar as vozes e aquecimento, além dos exercícios de relaxamento corporal que é de grande importância para o grupo:

A música possui o poder de dissolver as tensões do coração surgidas da veemência de obscuros sentimentos. O entusiasmo do coração se manifesta espontaneamente na voz do canto, na dança e no movimento rítmico do corpo. (FREGTMAN, 1989, p.115-116)



Fig. 5 – Práticas musicais por meio do canto com vozes mistas

Considerando que o professor tem em sua disposição um número elevado de alunos, estima-se que todos deverão cantar em uníssono, fazendo os ajustes e

adaptações necessárias adequando-as às suas tessituras. Portanto, a voz é um importante mecanismo de comunicação favorecendo as interpretações dos símbolos nas articulações dos sons de notas musicais e que sendo estimulada pode se descobrir seu lado musical. Fonte de pesquisa: <http://www.google.com.br>

Essas atividades servem como preparo para motivar a classe na superação de possíveis desafios, como exemplo: aquele aluno que se sente incapaz de cantarolar notas musicais, ou acha que não consegue acompanhar os outros, com certeza junto com os colegas de turma ele vai se sentir útil, por isso, a ideia *a priori* é valorizar o material humano que o professor tem na sala de aula.

Nessa prática musical podem ser utilizados repertórios de músicas regionais do contexto folclórico brasileiro, música popular brasileira, romântica. Para Zoltán Kodály, o melhor meio de acesso a música é o uso da voz, pela qual o aluno consegue expressar seus sentimentos. Portanto, acredita-se que:

Desse modo, não podemos acreditar que processos de educação musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música; eles acontecem em distintos contextos culturais. (ARROYO, 1999 apud, QUEIROZ, 2004, p.104).

Todavia, as escolas de música estão tendendo a renovar suas práticas pedagógicas. Na construção desses diálogos, sugere-se a necessidade de evocarmos estudiosos da educação musical dos métodos ativos corroborando com prática musical, objetivando promover a música na EJA nas escolas de música e nas escolas de ensino regular. Deteremos-nos somente em alguns estudiosos nessa contribuição ratificada com propostas de ensino já realizadas em sala de aula.

Como exemplos a realização de atividades com solfejos que é uma das ferramentas básicas do método de Jaques-Dalcroze, esse método contempla aspecto de treinamento auditivo e vocal, essa atividade oferece a oportunidade do aluno criar desenhos de acordo com os intervalos, onde o aluno nomeia um gráfico conforme a sua percepção auditiva. Mencionado, também, por Ermelinda (1949) no arranjo de Villa – Lobos que se chama Melodia da Montanha.

Melodias do quatro quadrados... do BRASIL.

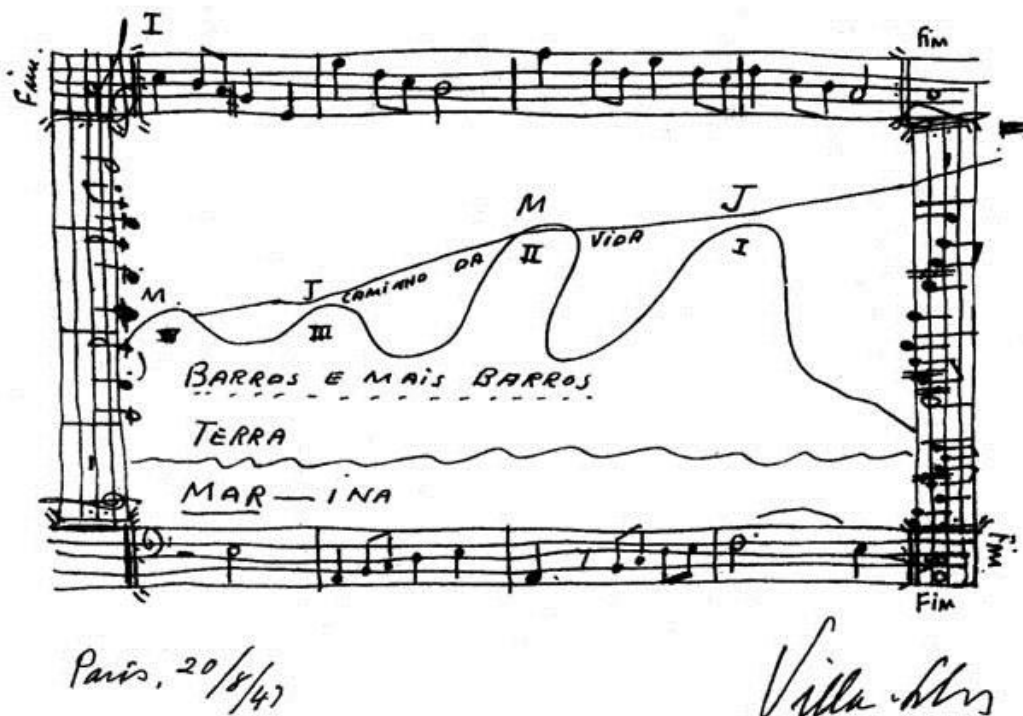


Fig. 6 – Melodia da montanha: arranjo de Heitor Villa-Lobos

A realização de atividade com solfejos, ferramenta básica do método Dalcroze contempla aspecto de treinamento auditivo e vocal, essa atividade oferece ao aluno criar desenhos de acordo com os intervalos, onde o aluno nomeia um gráfico conforme sua percepção auditiva. Fonte de pesquisa: <http://www.google.com.br>

Para Edgar Willems (apud FONTERRADA, 2005), o preparo auditivo se dá anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é à base da musicalidade. Como o uso da voz é frequente em todos os sentidos, há de considerar que o estudo das notas musicais com estudos intervalares pode estimular as habilidades sensoriais auditivas e afetivas, em diferentes contextos com a natureza e o ser humano. Assim como Schafer (2011), “justifica que um solfejo pode ser trabalhado a partir de quaisquer sons disponíveis no meio ambiente”. Portanto, a voz é um importante mecanismo de comunicação favorecendo as interpretações dos símbolos nas articulações dos sons de notas musicais e que sendo estimulada pode se descobrir seu lado musical.

Outro elemento importante nesse processo é a **Improvisação** e a **rítmica**. Em que o aluno demonstra suas ideias musicais a partir da convivência intrapessoal comumente de aulas já realizadas:

A improvisação é o momento em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. (MATEIRO, ILARI, 2011, p.45).

A improvisação pode acontecer em diversos contextos musicais, em qualquer estilo, relacionados com as concepções de aprendizagem por meio de atividades vocais, instrumentos musicais e corporais. Observou-se que a prática rítmica que antecede à teoria favorece muito mais o desejo de querer aprender, gerando ansiedade que pode ser um aspecto positivo dessa integração.

É importante ressaltar, conforme Tereza e Beatriz (2011), "que a rítmica pode ser praticada por pessoas de todas as idades". A rítmica propicia a integração das faculdades sensoriais, afetivas e mentais, favorece a memória a concentração, ao mesmo tempo estimula a criatividade.

Os exercícios de rítmicas devem explorar as atividades corporais, experimentando cadências, com elementos da linguagem musical, o aluno vivência esses elementos através de Batidas alternadas das mãos, saltos e passos de acordo com a música. Usualmente essas atividades estão sendo realizadas em grupos de terceira idade, tendo considerável avanço, também, nas pessoas com deficiência, onde cada situação requer diferentes metodologias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação dentro do contexto histórico brasileiro sofreu várias mudanças o que certamente pode ter contribuído para as mazelas de uma educação desigual. No entanto, a história revela que os transtornos dessa desigualdade possibilitou o emergir de campanhas e programas sobre a égide do governo federal. O que era confortável politicamente para as elites que os analfabetos soubessem ler. Contribuindo dessa forma na música como alternativa de ensino na educação de jovens e adultos.

A educação musical para jovens e adultos, trouxe à tona polêmicas de inclusão do contexto educacional brasileiro na EJA, sendo como pesquisa

de caráter bibliográfico. Estereótipo da pessoa que não tem mais condições de desenvolver suas habilidades musicais, uma vez que as políticas de educação que existem nas escolas de música permitem acreditar que somente a criança e o jovem têm possibilidade de aprender a tocar um instrumento.

A educação permite nesse caso, o acesso ao bem comum do conhecimento fomentado pelas políticas educacionais, concomitante, ao exercício das funções do professor que é um intermediário dessas informações, tendo como legitimidade os parâmetros nacionais de educação bem como suas diretrizes. Dessa forma a escola assume um papel de suma importância no contexto sociocultural dos estudantes em geral.

O que representa na história da educação de jovens e adultos é o diferencial de ensino, considerando que essas pessoas não concluíram os estudos na idade certa, portanto, é consenso metodologia adequada, o ensino de qualidade corroborada pelos movimentos que surgiram no decorrer dos anos, principalmente, na declaração de Salamanca, de Guatemala e também na Jontiem – Tailândia. Não obstante, um reflexo para as políticas de educação no Brasil, legitimado atualmente pela Lei de diretrizes e Bases da educação – LDB nº 9.394/96.

À proporção que essas políticas foram legitimadas, o governo assumiu uma nova postura baseado nos índices que se viu em relação a outros países em desenvolvimento, o que foi bom para a população, só que dentro dessa conjuntura, a educação ainda estava distante do que se esperava, entretanto, o que se percebeu nesse estudo é que a educação na EJA ficou sempre em segundo plano.

Um dos entraves da educação brasileira está relacionado a descontinuidade socioeducativa na equidade do ensino a todos os cidadãos, com política educacional que permitisse a permanência do indivíduo na escola que possibilitou, também, a ausência da música na escola, a falta de um trabalho pedagógico aliado aos interesses de terceiros, favoreceu o afastamento de cidadãos ao ensino e seu egresso ao trabalho.

Em tempos remotos a música sempre foi uma companheira do homem em todo seu viver, pensa-se como seria o mundo sem a música ou sem os sons, é lógico que não haveria comunicação, o homem jamais poderia expressar seus sentimentos sensações ou alegrias.

Nessa postura a escola é protagonista do acesso e na criação de metodologias, no auxílio da aprendizagem, ajudando o aluno a desenvolver suas habilidades e estimular seu potencial, junto a sua bagagem cultural.

Os alunos que abandonaram os estudos precisam de estímulos, pois muitas vezes sentem vergonha de estar na sala de aula, e quando voltam são discriminados. É verdade que muita coisa mudou, mas, é preciso que se faça mais para elevar a autoestima desses indivíduos.

É preciso uma reflexão, sobre a construção que se faz no universo das diferenças, em busca da equidade, promovendo uma política sólida sem desmerecer o conhecer de cada um, o que se propõe na educação musical para jovens e adultos é diluir essa simetria educacional já ultrapassado pelo sistema, sufocado pela política neoliberalista.

O uso da música sugere encontrar vários significados para a vida, é um viés de conscientização e eventuais transformações das emoções dos sentimentos, físico - mental levando em consideração que, quando compartilhada o sujeito passa a vivenciar uma nova relação de comprometimento e respeito, logo, criando situações de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conhecimento é compartilhado gerando novas descobertas de estilo musical, associado à cultura local, o que engrandece o artista, e enriquece a música. O que leva a enfrentar novos desafios, mesmo porque a própria cultura midiática, pode influenciar nessas manifestações.

Contudo mesmo com os avanços tecnológicos, o que promove de forma global o acesso ao conhecimento, é importante estar atento às tendências de ensino na EJA. Na medida em que esse processo se desenvolve, cresce a subjetividade gerada pela falta de orientação em que o aprendizado pode ficar confuso.

Neste caso o professor é responsável, cadenciando de forma progressiva as informações, construindo um diálogo que promova uma visão crítica do aluno, acrescentando estado de equilíbrio no seu cotidiano escolar.

Na proposta metodológica dessa pesquisa acentua-se coerência na educação de jovens e adultos, sendo importante nesse processo cultural solidário, abrangendo na instituição de ensino de música um plano político pedagógico que contemple esses alunos, considerando os princípios éticos da autonomia.

Diante desses desafios é que consideramos a educação musical importante no processo de construção da EJA, tendo como proposta metodológica a multidisciplinaridade no contexto cultural da aproximação docente-discente, assim sendo, às interações com a música de diferentes culturas ajuda respeitar as particularidades do indivíduo, não se trata de aculturação, mas de interculturação atravessando fronteiras do gosto e do estilo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Claudia Helena e MAZZOTTI, Tarso Bonilha (UNESA), (Orgs.). Educação musical e legislação: **reflexões acerca do veto à formação específica na lei 11.769/2008**. Disponível em: www.anppom.com.br, Acessado em: 16/08/12.

BALSANELLI, Álice Paula. Aprendizagem de jovens e adultos: **a aprendizagem a seu tempo**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/atigos/134.pdf>, último acesso em: 29/06/13.

BARRETO Marina; A TRAJETÓRIA DE JOÃO DO VALE e os lugares de sua produção musical no mercado fonográfico brasileiro. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF>, último acesso em: 14/05/13.

BORGES, Gilberto André; **Educação Musical Significativa**. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.mus.br>, Último acesso em: 19/07/12

BRASIL. *Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de Dezembro de 1996.

BRITO, Teca Alencar. Entrevista: **Música será conteúdo obrigatório na educação básica**, REVISTA NOVA ESCOLA, nº 230, São Paulo, ed.abril – 2010.

CARDOSO Belmira , MASCARENHAS Mário, **Curso completo de teoria musical esolfejo Vol. I e II 5ª Edição**, Ed. Irmãos Vitalle, São Paulo, 1974

CASARIN Sonia; TALENTO E DEFICIÊNCIA: **como incluir alunos com deficiência com diferentes tipos de inteligência**; 1ª edição – São Paulo – Ática Educadores – 2011.

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ÁVILA, Guilherme Augusto. **Arranjo no ensino Coletivo da Performance Musical: experiência com Violão em grupo na cidade de São Luís-MA**. In: X Encontro Regional Nordeste da ABEM; I Encontro Regional Nordeste dos Professores dos IFs; I Fórum Pernambuco de Educação Musical. Recife: UFPE, 2011. Disponível em: www.academia.edu, Último acesso em: 16/10/12.

COSTA MOREIRA, Antonio Claudio. Educação de Jovens e adultos no Brasil: **novos programas, velhos problemas**. Disponível em: www.utp.br, Acessado em: 22/04/12.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etmológico Nova Fronteira da língua portuguesa** / Antonio Geraldo da Cunha; assistentes: cláudio Mello Sobrinho...[et.al]. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.

DA SILVA, Claudio Xavier. **Matemática primeiro grau Vol. I e II 3ª Edição** São Paulo, Ed. Ática, 1991.

DI PIERRO, M. Clara; GRACIANO, M.(Orgs.).**A educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: ação educativa, 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br. Acessado em:21/08/12.

_____. COGNIÇÃO MUSICAL – UM ESTUDO COMPARATIVO,Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index>, último acesso em: 29/06/13.

Estrutura organizacional – pedagógica. **Educação de Jovens e Adultos**. Semect. Files. wordpress.com/2010/01/educação de jovens e adultos 1.pdf. Acessado em: 17/07/12.

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios**. Revista da ABEM, Porto Alegre – RS, V. 12, 35-41, março, 2005. Disponível em: www.abemeducaçãomusical.org.br. Acessado em: 10/07/12.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**, São Paulo, Editora UNESP, 2005.

FORUNS EJA BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a EJA** - Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010, CNE/CEB. Disponível em: <http://forumeja.org.br> Acessado em: 12/11/12.

FREGTMAN, Carlos D. **Música Transpessoal**. São Paulo: Cultrix, 1989.

GARCIA, Diana Duarte; WILBERSTAEDT Giovanni; GRIESANG Katia; SCHIMITT, Maria Conceição; **MÚSICA: Uma Proposta Metodológica de ensino aprendizagem na educação de Jovens e Adultos**, Monografia com conceito de Especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, FLORIANÓPOLIS – SC – 2007. Disponível em: <http://wik.ifsc.edu.br>, último acesso em: 31/10/12.

GARCIA, Inês Helena Muniz. **Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos**. Disponível em:alb.com.br/arquivo morto, Acessado em: 27/08/12.

GENTIL, Viviane Kanitz. EJA: **Contexto histórico e desafios da formação docente**. Cruz Alta – RS, 11 p. 2005. Disponível em: www.drearaguaina.com.br, último acesso em: 12/07/12.

GOECKS, Rodrigo. Educação de Adultos: Uma abordagem Andragógica. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/modulo/andragogia>, último acesso em:05/07/13.

GOLDEMBERG, Ricardo. A IMPROPRIEDADE DO RACIOCÍNIO POR ANALOGIA NA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE MÚSICA E LINGUAGEM VERBAL. Revista Opus. 11, p.260-269. Disponível em: <http://www.anppom.com.br>, último acesso em: 29/06/13.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação** – São Paulo: Escrituras editora, 2006.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Disponível em: www.anped.org.br, Acessado em: 21/08/12.

HENNEMANN, Ana Lúcia. **Neurociências. Em Benefício da Educação, diferentes olhares se completam...** Disponível em: neuropsicopedagogianasaladeaula.bolgsport.com.br, Acessado em: 02/01/14

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; DE OLIVEIRA, Lúcia Alberta Andrade; MACHADO, Maria Aparecida; VIEIRA, Rosilene Silva (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos: lições práticas**-Brasília – DF, UNESCO, 2008. 212 p.

KÁROLYI, Ótto. **Introdução à música**. 2ª ed. - São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva; EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia. Disponível em: <http://www.cereja.org.br>
Acessado em: 24/11/12.

LOURO, Viviane dos Santos, ALONSO Luís Garcia, DE ANDRADE, Alex Ferreira, Educação Musical e Deficiência: **propostas pedagógicas**, São José dos Campos – SP. Ed.do autor, 2006.

MEKSENAS, Paulo. **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: introdução ao estudo da escolano processo detransformação social**. São Paulo: Editora Loyola, 1988. 14ª ed

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Despacho do ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1 e p.15.
Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf, último acesso em: 05/07/13.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. **Educação Musical no Brasil**: Revista da ABEM, Porto Alegre – RS, V. 1, Maio de 1992. Disponível em: <http://www.abemeducaçao musical.or.br>, último acesso em: 21/06/13.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA Inês B. (Org). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP ET Alli, 2009.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: pedagogia e tendências**, Brasília - Editora Musimed, 2000.

PENNA Maura, **MÚSICA(S) e seu ensino**. 2. Ed. Revista ampliada – Porto Alegre –RS, Editora Sulina, 2010.

Presidência da República Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos
Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>, último acesso em: 24/11/12.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Educação musical e cultura**: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM,

Porto Alegre – RS, V. 10, 99-107, março de 2004. Disponível em: <http://www.abemeducaçãomusical.org.br>, último acesso em: 03/09/12.

RIBAS, Guiomar Carvalho. **Música e Intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos**, XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília – DF, p. 68-72, 2006. Disponível em: www.anppom.com.br, Acessado em: 01/07/12.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. Andragogia: **aprendendo a ensinar adultos**. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigo>, último acesso em: 29/06/13.

SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Fundeb: **por outra política educacional**, Campinas – SP, Autores associados, 2007.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **A educação musical na perspectiva dalinguagem**: revendo concepções e procedimentos, Revista da ABEM, Porto Alegre, V.21, 44-52, março de 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaçãomusical.org.br>, último acesso em: 29/06/13

TOURINHO, Cristina. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. XVI Encontro Nacional da ABEM, Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007. Disponível em: www.abemeducaçãomusical.org.br, Acessado em: 16/10/12.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**, São Paulo, editora ática, 2007.

VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis; (Orgs). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos** – 2ª ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

ZORZAL, Ricieri Carlini. **Explorando Master Classes de Violão em Festivais de Música: um estudo multi – casos sobre estratégias de ensino**. Tese de Doutorado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2010.