

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

KAREN CRISTINA DE CARVALHO

**A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
TURMA DE ENSINO MÉDIO EM BAGÉ/RS**

**Bagé
2018**

KAREN CRISTINA DE CARVALHO

**A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
TURMA DE ENSINO MÉDIO EM BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Música.

Orientadora: Elaine Martha Daenecke

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

C331i Carvalho, Karen Cristina de

A inserção da música na Educação de Jovens e Adultos em uma turma de Ensino Médio em Bagé/RS / Karen Cristina de Carvalho.
93f.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, MÚSICA, 2018.

"Orientação: Elaine Martha Daenecke".

1. Inserção da Música. 2. EJA. 3. Currículo. 4. Ensino Médio. I.Daenecke, Elaine Martha (Orient.). II. Título.

KAREN CRISTINA DE CARVALHO

**A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA
TURMA DE ENSINO MÉDIO EM BAGÉ/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Música da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciada em
Música.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05/12/2018.

Banca examinadora:

Profa. Me. Elaine Martha Daenecke
Orientador
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. André Müller Reck
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas
(UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... primeiramente, a Deus por me permitir realizar este trabalho, proporcionando saúde e ânimo neste ano que se passou.

... a minha orientadora, que não mediu esforços para me ajudar e por várias horas ocupou seus fins de semana corrigindo e me dando ideias para a pesquisa.

... aos meus pais, pelo amor, sustento nestes 4 anos de graduação e por serem meu exemplo de perseverança nos estudos, fazendo EJA e me inspirando na temática deste trabalho.

... a Julia e a Paloma, por morarem comigo e acompanharem todo o processo da minha graduação, me auxiliando emocionalmente e sendo pacientes comigo.

... ao Paulo, por todos os conselhos dados, revisões de frases, concordâncias, pelo amor e apoio emocional que prestou.

... aos meus amigos, por me ouvirem, me aconselharem e por serem compreensivos nas vezes que faltei em alguns eventos para fazer o TCC.

... a todos os meus colegas do curso, nunca esquecerei dos nossos diálogos sobre música, educação e afins.

Essa conquista não é só minha, mas de todos nós.

"O temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo é entendimento".

Provérbios 9:10

RESUMO

Este trabalho teve como tema a inserção da música na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seu objetivo geral foi compreender a inserção da música na EJA de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública. Como objetivos específicos: refletir sobre a articulação entre o ensino e a pesquisa nas relações entre o Estágio Supervisionado IV e o TCC; conhecer o ensino de música no contexto da EJA em Bagé; conhecer o perfil dos/as alunos/as da turma e suas vivências sociais e musicais; compreender o currículo de Artes, especificamente de Música, na EJA. A abordagem deste trabalho foi de caráter qualitativo, tendo como metodologia o grupo focal com os/as alunos/as de uma turma da EJA; e uma entrevista semiestruturada com a diretora da instituição e a professora da turma. Acredita-se que este trabalho tenha ajudado na compreensão do público da EJA, suas motivações e trajetórias de vida, bem como colaborou significativamente para o campo da educação musical, e a compreensão do currículo e da inclusão da música. Espera-se que este trabalho incentive outros pesquisadores a escolherem a EJA como campo de pesquisa, emergindo novas intervenções para tornar cada dia mais palpável o ensino de música para jovens e adultos.

Palavras-Chave: Inserção da música. EJA. Currículo. Ensino médio.

ABSTRACT

This work had as its theme the insertion of music on Youth and Adult Education (EJA) and your general objective was understanding the music insertion in EJA in a class of high school of a public school. As specific objectives: reflect on the articulation between teaching and research in the relationships between the Supervised Internship IV and TCC; meeting the music teaching in the context of the EJA in Bagé; meeting the profile of the students in the class and its social and musical experiences; understanding the Arts curriculum, specifically Music, in EJA. The approach of this work was qualitative character, having as a focal group methodology with students of a class of the EJA; and a semi-structured interview with the director of the institution and the teacher of the class. This work is believed to have assisted in the public understanding of the EJA, their motivations and life trajectories, as well as collaborated significantly to the field of the Music Education, and the understanding of curriculum and the inclusion of the music. It is hoped that this work will encourage other researchers to choose the EJA as lookup field, emerging new interventions to make each day more palpable music teaching for Youth and Adults.

Keywords: Music insertion. EJA. Curriculum. High school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participantes do GF.....	49
------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EB	Exército Brasileiro
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento da Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAA	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROGRAD	Pró- Reitoria de Graduação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RME/POA	Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
RS	Rio Grande do Sul
SNEA	Serviço Nacional da Educação de Adultos
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 SOBRE A EJA	17
2.1 A EJA no Brasil	17
2.1.1 Antes de 1900	17
2.1.2 Séculos XX e XXI	18
2.2 Revisão de literatura: A EJA e a Educação Musical	25
2.3 Estudos relacionados: a EJA e o currículo.....	31
3 QUESTÕES DE PESQUISA	39
4 OBJETIVOS.....	40
4.1 Objetivo Geral.....	40
4.2 Objetivos Específicos	40
5 METODOLOGIA	41
5.1 A Pesquisa Qualitativa.....	41
5.2 Técnicas de coleta de dados.....	42
5.2.1 Grupo Focal	42
5.2.2 Entrevistas	43
5.3 Sobre o campo de pesquisa.....	44
5.3.1 Utilizando o espaço no Estágio Supervisionado IV	44
5.3.2 Indo para o campo.....	46
5.4 Sobre a coleta dos dados	47
5.5 A análise dos dados.....	50
6 ANÁLISE DOS DADOS	52
6.1 Breve apresentação dos/as participantes.....	52
6.2 Relação com música	58

6.3 O currículo	63
6.3.1 O currículo EJA	63
6.3.2 A música na escola	67
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES	78

1 INTRODUÇÃO

Para chegar ao tema da inserção da música na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considero relevante retomar um pouco das minhas vivências pessoais e de formação como licencianda em Música, baseada nos meus interesses sobre educação.

Lembro-me de ouvir uma frase: “Podem te tirar tudo, mas nunca vão tirar o seu conhecimento”. Não sei quem é o autor, mas com toda certeza, acredito nessa frase e meus pais também acreditam. Ambos são vendedores em Diadema, no estado de São Paulo: meu pai é feirante que migra por vários bairros para vender legumes e minha mãe é vendedora de produtos alimentícios no bairro onde morei.

Meu pai parou os estudos na oitava série para poder trabalhar, pois a situação de sua família estava complicada. Já minha mãe morou em uma fazenda em Minas Gerais até seus quatorze anos. Estudou até a quarta série em uma escola pequena na roça e não seguiu os estudos, pois precisaria ir para a cidade e naquela época, nos anos 1970, meu avô não achava útil estudar.

O tempo passou e por muitos anos minha mãe trabalhou como empregada doméstica até casar com o meu pai e se mudar para Diadema/SP. Queria voltar a estudar, mas pretendia fazer isso antes de engravidar, o que não aconteceu. Eu nasci e pouco tempo depois, nasceu meu irmão, ficando ainda mais difícil voltar aos estudos. Quando eu tinha seis anos, minha mãe fez supletivo, lhe conferindo conhecimentos correspondentes até a oitava série. Em seguida, juntamente com meu pai, fizeram o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mesmo sendo pequena, lembro-me da dificuldade que foi para o meu pai, que acordava de madrugada para trabalhar e voltava para casa no meio da tarde para que pudesse estudar no período noturno. Ele voltou aos estudos porque queria melhores oportunidades de emprego, que só conseguiria com o Ensino Médio completo. Lembro-me das dificuldades de ambos, que deixavam duas crianças em casa, muitas vezes sozinhas, para se ausentar por quatro horas para estudar, à noite – nossa condição financeira não possibilitava pagar alguém para ser nossa babá. Com muito esforço meus pais se formaram em 2005 e para eles, foi uma de suas maiores conquistas poderem ter o diploma de finalização de uma etapa em que não tiveram oportunidade no passado.

Essa é a realidade de muitos estudantes da EJA. Ajala (2011, p. 33), em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentou dados significativos sobre os motivos que levam as pessoas ao abandono dos estudos em idade escolar e o seu retorno através da EJA. Alguns motivos citados pela autora foram: necessidade de trabalhar para complementar a baixa renda familiar ou para auxiliar nos afazeres domésticos; notas baixas devido à dificuldade na aprendizagem; doença; falta de interesse em estudar. Porém, a grande parte dos/as alunos/as, segundo a autora, mostrava interesse em seguir os estudos para ingressar em uma faculdade ou curso técnico e entendiam a necessidade do estudo: “Mesmo após tantos anos afastados da escola, estes indivíduos perceberam a necessidade dos estudos, da aquisição de conhecimentos em suas vidas visando melhoras na qualidade de vida.” (AJALA, 2011, p. 34).

Desde quando era aluna da Educação Básica me indago sobre questões relacionadas à educação, e com o ingresso no curso de Licenciatura em Música, comecei a me interessar especificamente pelo ensino de adolescentes e também o de jovens e adultos.

Antes de chegar na ideia de pesquisar sobre a EJA, li alguns textos sobre este público e, como cristã, ouvi diversos sermões durante minha trajetória de vida em igrejas em que, durante o culto, não há separação por faixa etária, com exceção das crianças que eram levadas para salas separadas e tinham um momento mais lúdico do que no culto em si. Mas de modo geral, pessoas de 13 até 90 anos (ou mais) estavam no mesmo lugar, ouvindo a mesma mensagem, e este fator sempre me chamou a atenção, essa heterogeneidade em que Guimarães defende a igreja e seus movimentos religiosos como socializadores e educativos:

[...] movimentos religiosos apresentam elementos que interagem com os campos da Sociologia e da Educação por meio de manifestações que perpassam as práticas e relações existentes na vida coletiva cotidiana, legitimando **a religião como uma instância socializadora e também educativa/formativa**. (GUIMARÃES, 2017, p. 71, *grifos meus*).

Já na graduação em Licenciatura em Música, senti uma ausência quanto ao entendimento do público EJA, me deixando com diversas inquietações e dúvidas de como ensinar para este público e também sobre o currículo desta modalidade e suas especificidades. Assim como abordado na revisão de literatura, Bastos e Oscar (2016) abordaram sobre a escassez de trabalhos de ensino de música na EJA, e a

consequência desta ausência pode gerar insegurança em estagiários/as e licenciados/as para trabalhar com esta modalidade de ensino.

Uma de minhas maiores inquietações era compreender como o currículo da EJA é planejado: seus objetivos, organização curricular, diferenças e/ou semelhanças com o das outras modalidades e a partir do currículo, conseguir pensar em como planejar aulas de música para este público, levando em consideração a heterogeneidade cultural e de faixa etária da modalidade.

Este trabalho busca contribuir para a área de Educação Musical, apresentando mais sobre a EJA, tanto sobre o perfil dos/as alunos/as quanto sobre como é o ensino de música na EJA, numa escola de educação básica de Bagé. Espero que meus dados possam subsidiar reflexões sobre a inserção do ensino de música para esta modalidade de ensino, a partir de seu currículo.

Acredito que, compreendendo mais sobre o público EJA e seu currículo, poderei auxiliar, não só a mim mesma, mas também outros/as professores/as e pesquisadores/as pensarem seus planejamentos e práticas de ensino para esta modalidade, de acordo com as especificidades deste público, e também incentivá-los/as a se adentrar na área da Educação de Jovens e Adultos.

2 SOBRE A EJA

Neste capítulo abordarei sobre a revisão de literatura deste trabalho, dividida em 3 partes: uma contextualização histórica da EJA no Brasil; a EJA e a Educação Musical; e a EJA e o currículo.

2.1 A EJA no Brasil

A fim de contextualizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, busquei escrever uma breve história de seu percurso até os dias atuais, através de movimentos que aconteceram dentro do contexto da educação e através da legislação que rege a educação brasileira na modalidade de EJA.

Separei essa revisão em duas partes: a primeira parte aborda sobre o contexto histórico antes de 1900; a segunda parte já aborda sobre o contexto a partir de 1900 até a atualidade. Escolhi como marco a data de 1900, principalmente a partir de 1930, porque foi nesta época que a EJA passou a ter maior visibilidade e teve maiores movimentos sociais e documentos civis relacionados a ela. A ideia desde capítulo não foi fazer uma reconstituição histórica, mas tento trazer alguns elementos da trajetória político-pedagógica da EJA, juntamente com suas tensões entre diferentes projetos, movimentos sociais e diferentes ideias sobre as finalidades da educação para Jovens e Adultos, buscando compreender a realidade atual.

2.1.1 Antes de 1900

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é notável no Brasil desde a época de sua colonização com os Jesuítas, que se dedicavam a alfabetizar os indígenas, tanto as crianças quanto os adultos, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Entretanto, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, as Reformas Pombalinas e a chegada da corte no século XIX, com a Constituição de 1824, a educação passa a ser responsabilidade do Império. Sobre a educação no império, Strelhow (2010) argumenta que:

A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o *elitismo* que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. (STRELHOW, 2010, p. 51, *grifos da autora*).

Conseqüentemente, o número de analfabetos no Brasil alavancou e ser iletrado era mais que uma situação educacional, mas também social, como podemos ver na Constituição de 1891, a primeira da História do Brasil após a Proclamação da República, em 1889, que, ao falar sobre o direito ao voto, deixou claro que não poderiam exercer voto os menores de vinte e um anos, mendigos, padres, soldados e analfabetos (CAMPOS, 2007).

2.1.2 Séculos XX e XXI

No século XX, o Brasil passou por um grande desenvolvimento urbano e industrial, porém grande parte da população brasileira era analfabeta. Então, foi necessário que houvesse leis enfatizando a obrigatoriedade da EJA, até para aumentar o número de eleitores, já que a Constituição Federal de 1891 deixava claro que só poderiam votar brasileiros que dominassem a leitura e a escrita. A partir dessa realidade, começaram a surgir movimentos sociais e projetos de leis com a finalidade de erradicar o analfabetismo.

Em 1929, com a crise econômica que quebrou a Bolsa de Nova Iorque, as lideranças da oligarquia paulista, que era o regime político em que o poder é exercido por pessoas do mesmo partido/família, romperam a aliança com os mineiros e indicaram Júlio Prestes como candidato à presidência da República. Em contraponto, Minas Gerais apoiou a candidatura de Getúlio Vargas. Em 1930, no período de eleições, Júlio Prestes concorreu e ganhou de Vargas, mas, em virtude de um golpe que retirou o presidente Washington Luís do poder, o novo presidente também não assumiu e por 10 dias o Brasil ficou com um governo temporário até Getúlio Vargas assumir a presidência. É a partir deste golpe, desta revolução, que o Brasil passou por diversas mudanças, inclusive na Educação de Jovens e Adultos.

Então, na Constituição de 1934, o governo estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos. Os analfabetos, que na Constituição de 1891 não podiam exercer voto,

agora voltariam aos estudos primários. O que não durou muito, pois em 1937 a educação deixou de ser responsabilidade do Estado, assim como explica Nascimento (2013)

Com o objetivo de favorecer o Estado retirando toda sua responsabilidade, foi criada a constituição de 1937, favorecendo o ensino profissionalizante. Com intuito de capacitar os jovens para trabalhar nas indústrias, sem interesse de transmitir o conhecimento científico, a educação seria para poucos, pois o povo sem educação estaria suscetível ao que lhe era imposto. (NASCIMENTO, 2013, p. 16).

Dos anos 1940 em diante, abriu-se maior discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil e conseqüentemente, houve maior aparecimento de eventos e movimentos sociais focados na EJA, sendo alguns deles:

- 1947: Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo.
- 1947-1950: 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que tinha como objetivo “levar a ‘educação de base’ a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais.” (COSTA; ARAUJO, 2011, p. 1, *grifos dos autores*). Sobre esta campanha, Almeida e Corso (2015) argumentam que

Aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples, logo, qualquer pessoa podia desempenhar essa função. Se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não seria necessário formar e qualificar um profissional específico para tal. Se a função não requeria qualificação profissional, logo não seria necessária uma remuneração condizente com um docente preparado. Não foi por acaso que a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado”. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1287).

- 1947: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.
- 1949: Seminário Interamericano de Educação de Adultos.
- Anos 50: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), tendo como destaque o educador Paulo Freire.
- Anos 60: Movimento da Educação de Base (MEB). Criado pela Igreja Católica e com apoio do Governo Federal, era um programa de alfabetização e educação por meio de escolas radiofônicas de emissoras católicas.
- 1963: Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), tendo o educador Paulo Freire como o encarregado do programa. Porém, por causa do

Golpe Militar, este programa sofreu uma ruptura, pois o pensamento freireano era encarado como uma ameaça. Tinha o foco na educação para a vida e não na educação profissionalizante, como ressalta Beluzo e Toniosso:

O método de alfabetização utilizado por Paulo Freire, caracterizava-se por possuir uma perspectiva libertadora e baseava-se principalmente nos conhecimentos prévios dos alunos, buscando compreender suas próprias experiências de vida, partindo do uso de “palavras geradoras”, fazendo com que o indivíduo adquirisse consciência crítica, podendo compreender e questionar sua própria realidade (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 198, *grifos* dos autores).

Na década de 1970 o destaque foi para o ensino supletivo, sendo uma ação do Regime Militar, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 5.692/71) e, pela primeira vez na história, é possível encontrar um capítulo específico para EJA. Porém, o Ensino Médio se torna profissionalizante, conforme o artigo 27, do capítulo IV, referente ao supletivo:

Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a êsse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. (BRASIL, LEI Nº 5.692, Art. 27º., 1971).

Segundo Palma Filho (2005), a Lei 5.692/71

[...] amplia a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; acopla ao ensino primário de quatro séries, o antigo curso ginásial, eliminando, dessa forma, o exame de admissão. O ensino médio, agora sob a denominação de ensino de 2º grau, passa a ser profissionalizante. (PALMA FILHO, 2005, p. 117).

Então, criado pelo governo militar, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no dia 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379, Art. 1º. Ele foi dividido em dois períodos de quatro anos, como explica o documento civil:

Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após êsses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (BRASIL, LEI Nº 5.379, Art. 1º., 1967).

O MOBREAL tinha o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Abordava técnicas básicas de leitura, escrita e cálculo e assumia a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Beluzo e Toniosso (2015) argumentam que o MOBREAL tinha métodos parecidos com os de Freire, porém deformado e incompleto, “pois se utilizava do método das fichas de leitura, mas não considerava o conhecimento prévio do aluno e tampouco existia o processo de conscientização, tão defendido pelo educador Paulo Freire.” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 201). Na tentativa de erradicar o analfabetismo brasileiro e dentro deste cenário, Silva (2013) acredita 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. (SILVA, 2013, p. 19).

A educação no período ditatorial (1964-1985) tinha caráter tecnicista, ou seja, era focada na formação de mão de obra ao mercado de trabalho. “Neste sentido, visava o aprendizado, interesse e adaptação do aluno ao meio profissional, copiando assim o modelo existente nas fábricas e indústrias.” (BELUZO; TONIOSSO, 2015, p. 199).

O MOBREAL foi extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), a partir do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, e ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes. Porém, foi também extinto em 1990.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, foi afirmada a responsabilidade do Estado com a educação básica gratuita para a EJA e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a oferta gratuita da educação regular aos jovens e adultos. Além da oferta gratuita, no Capítulo III, Artigo 4º VII, também garante condições de acesso e permanência na escola aos/às alunos/as trabalhadores (BRASIL, LEI Nº 9.394, Art. 4º, 1996).

A partir de 1999, o país passou a promover os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS) e em 2000 foi escrito o Parecer do CNE/CEB n.º 01/2000, que, segundo Sául (2013, p. 14), “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e abrange os aspectos formativos, ou seja, visa direcionar instituições e educadores para uma prática educativa que promova o aprendizado”. Também passamos a dispor do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, sobre a oferta de uma escola democrática aos/às alunos/as da EJA, alicerçada em três funções: a reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo que, a reparadora propõe o oferecimento de meios para diminuir a desigualdade social; a equalizadora garante a reentrada no sistema educacional através da alfabetização e outros conhecimentos; e a qualificadora é

[...] o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, PARECER CNE/CEB Nº11, 2000, p.10).

Em 2003, o Governo Federal, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando alguns programas, como o: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que tinha como objetivo promover erradicação do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, universalizando o ensino fundamental; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), que deveria oferecer formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

O Art. 2º, da Resolução CNE/CEB n.º 3/10 discursa sobre a Educação Básica de Jovens e Adultos como política pública de Estado e não apenas de governo, instituindo Diretrizes para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso, certificação nos exames de EJA e Educação de Jovens e Adultos por meio da Educação a Distância (EAD).

Em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), de acordo com a Lei nº 12.513/2011, Art. 1º, com o objetivo de “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.” (BRASIL, LEI Nº 12.513, Art.

1º, 2011), e um dos públicos alvo são os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da EJA.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que, no Brasil, em 2015, havia 12,9 milhões de analfabetos com quinze ou mais anos de idade, sendo que, em 2014, haviam 13,2 milhões e, em 2004, 15,3 milhões. Ou seja, segundo os dados, a taxa de analfabetismo vem caindo com o passar dos anos. Sobre a continuidade nos estudos, em 2015,

[...] mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente (52,0%), 26,4% tinham o ensino médio completo, e 13,5% possuíam o superior completo. Comparando-se os resultados de 2014 e 2015, nota-se que não houve mudança significativa, o que é uma característica do indicador nível de instrução em uma avaliação de um ano para outro. Verifica-se, contudo, um pequeno acréscimo no grupo que concluiu o ensino médio ou equivalente, que passou de 25,5% para 26,4% (BRASIL, IBGE, 2016, p. 45).

Por fim, finalizo esta seção trazendo dados sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (2014-2024) na qual estipulou metas para a Educação de Jovens e Adultos nestes dez anos, sendo elas:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE, 2014).

Em seu trabalho, Machado e Rodrigues (2014) argumentam sobre essas três metas do PNE voltados a EJA, trazendo problematizações destes próximos dez anos de implantação nacional. Sobre a meta oito, por exemplo, as autoras mostraram seu receio com o termo “programas de correção de fluxo” (MACHADO;

RODRIGUES, 2014, p. 386), pois esse tipo de intervenção já foi discutido na EJA e dada como superada,

[...] pois não contribuem para a consolidação da modalidade como política pública de Estado e acabam por reforçar a ideia de que a EJA é um atendimento provisório, o que não deveria acontecer, pois o desafio é o de construir uma escola para os trabalhadores que pode se modificar ao longo do tempo enquanto suas necessidades formativas venham a se alterar, em especial se olharmos a EJA como educação ao longo da vida. (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 386).

As autoras consideram relevante problematizar quanto as atuais condições de oferta da EJA, argumentando que os/as alunos/as “precisam não só de informação sobre a oferta, mas devem ser convencidos que é possível retornar à escola, ser aceitos, ter professores que os acolham, que saibam trabalhar com essa faixa etária” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 386). Entre tantas outras inquietações, considero importante trazer o comentário das autoras sobre a meta nove e voltado à didática dos docentes da EJA, que precisam ser conscientes em suas aulas para realizar um trabalho significativo com a alfabetização, leituras e produções textuais, sem “recair na memorização, na leitura escandida ou silabada, descontextualizada, apenas para dar conta de um processo da técnica da leitura e escrita.” (MACHADO; RODRIGUES, 2014, p. 389).

A partir dessa busca e contextualização da EJA, percebo que a modalidade ainda tem grandes atritos e desafios para serem vencidos. Foram criados inúmeros programas nos últimos oitenta anos para erradicar o analfabetismo, escolarizar os Jovens e Adultos, e com diversas formas de ensino-aprendizagem, mas ainda vemos uma grande taxa alta de analfabetos no Brasil. O programa com maior reconhecimento, inclusive pela sua metodologia, foi o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, realizado por Paulo Freire, antes de ser exilado. Acredito que esse programa teve tanta relevância na educação de Jovens e Adultos brasileiros por considerar o contexto dos quais esses estudantes vinham, compreendendo suas trajetórias.

2.2 Revisão de literatura: A EJA e a Educação Musical

Além de trazer a contextualização histórica sobre a EJA no Brasil, considero importante contextualizar o ensino de música na EJA a partir da área de educação musical, apresentada através da revisão de literatura que segue, apresentando pesquisas e relatos de experiência.

Em sua dissertação, Sául (2013) pesquisou sobre os saberes docentes de professoras de Artes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da EJA, no e teve como objetivo geral investigar, sob a ótica dessas docentes, os saberes necessários para o ensino da música na EJA, identificando suas práticas de ensino e investigando “como as especificidades presentes na EJA repercutem na escolha dos saberes dos professores para ensinar música.” (SÁUL, 2013, p. 12). Como metodologia, o autor escolheu a abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados com sete professoras de algumas instituições públicas voltadas ao público EJA em Curitiba/PR.

O autor constatou que a maioria das docentes participantes da pesquisa não possuía formação em Música e lecionava as quatro áreas do conhecimento de Artes: música, artes visuais, teatro e dança. Para que pudessem ministrar suas aulas, as professoras realizavam pesquisas pessoais na busca de saberes e conhecimentos sobre os diversos assuntos e ressaltaram, nas entrevistas, que muitas ações vinham do saber experiencial, ou seja, através da experiência com o ensino para alunos/as de diferentes idades na EJA.

Sául argumenta que, para auxiliar as docentes e minimizar os conflitos da falta de formação em música, deveria haver mais formação continuada na área. O autor também acredita que o/a professor/a deve pensar nas especificidades do EJA e articulá-las em aula, não um ensino de música voltado à técnica, mas com foco na construção e reconstrução do conhecimento mediante a troca de experiências em sala de aula e que deve haver um bom diálogo entre professor/a e aluno/a, no intuito de promover “um tipo de educação que visa, por meio da reflexão, a compreensão do aluno sobre as coisas, sobre os aspectos que fazem parte da sociedade, num processo em que o ato de escutá-lo é contínuo.” (SÁUL, 2013, p. 63). O autor ressalta, ainda, que a intenção da pesquisa não foi realizar críticas às professoras que não possuem formação específica em música, mas sim “conhecer um pouco sobre a realidade enfrentada pelas professoras entrevistadas, como também quais

saberes docentes são fundamentais para a prática das mesmas.” (SÁUL, 2013, p. 160).

De forma semelhante, Bastos e Oscar (2016) também trataram sobre as especificidades da EJA, abordando sobre a Psicologia Cognitiva da Motivação para compreender como despertar o interesse dos/as alunos/as Jovens e Adultos. Tiveram como objetivo “conhecer aspectos da aprendizagem musical por meio do ensino de violão popular e da musicalização para o público adulto considerando aspectos da motivação intrínseca desses sujeitos” (OSCAR; BASTOS, 2016, p. 898) e, a partir do referencial teórico, os autores levantaram algumas abordagens para despertar o interesse em aprender música, sendo elas: conhecendo o gosto musical dos/as alunos/as; mediando reflexões do motivo pela qual é importante a prática e a escuta musical na aprendizagem; e criando oportunidades de socialização para que os/as alunos/as pratiquem e aperfeiçoem suas performances. Os autores enfatizam sua preocupação com a escassez de material didático voltado a esse público, tendo como consequência a adaptação de materiais usados com crianças e adolescentes na aula com Jovens e Adultos.

Depois dessas reflexões, a coleta de dados foi realizada através de observações, durante um ano, com uma turma de dez alunos/as e entrevistas para conhecimento prévio dos/as participantes. A escola ofertava oficinas de violão e educação musical, sendo que, cada aluno tinha uma ficha individual com informações pessoais e metas dentro de seu nível musical. A cada semana, o professor levava uma música nova e também os/as alunos/as, que discutiam e analisavam as mesmas. O canto, flauta doce, percussão também apareciam nas aulas, sendo que alguns/mas alunos/as já possuíam algum conhecimento instrumental e auxiliavam os que tinham maiores dificuldades. Através da metodologia de pesquisa-ação, os autores planejaram aulas e elaboraram material de apoio aos professores da educação básica da modalidade EJA.

Sobre a pesquisa desenvolvida, Bastos e Oscar (2016) ressaltam que a busca por repertório tornou os/as alunos/as mais autônomos, não apenas dependendo do professor e do repertório levado por ele. Os autores enfatizaram a especificidade em ensinar adultos/as, explicando que estes/as são mais tensos por falta de estímulo musical na infância. Ainda assim, acreditam que eles/as possuem mais facilidade na técnica musical e coordenação motora, sendo que precisam ter ciência do que e porque estão fazendo as atividades. Os autores concluíram que, “os estudantes

adultos são dinâmicos e exigem atenção no sentido de identificar seus anseios com relação ao aprendizado de música e assim elaborar planos de estudo personalizados.” (BASTOS; OSCAR, 2016, p. 905). Para os autores,

Cada adulto chega a escola com seu gosto musical já moldado de acordo com sua história de vida e a influência de seu meio. Todo esse background deve ser respeitado e trazido para dentro do plano de desenvolvimento individual do estudante, o que não impede que novas experiências musicais sejam oferecidas no sentido de ampliar suas possibilidades. (BASTOS; OSCAR, 2016, p. 905).

Assim como Bastos e Oscar (2016) defendem a ideia de que o/a aluno/a de EJA já tem seu gosto musical e sua trajetória, Fracasso (2015), traz dados de uma instituição em que, nas aulas de EJA, havia compartilhamento de experiências e gostos musicais e, a partir dessa troca, os professores usavam a vivência dos/as alunos/as para ensinar algo novo. O objetivo geral de sua dissertação de mestrado foi “compreender como o ensino de música está inserido no currículo da EJA, tendo como caso a ser estudado uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA)” (FRACASSO, 2015, p. 16) e como objetivos específicos a autora teve o intuito de: “identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado” (FRACASSO, 2015, p. 16). Utilizou como metodologia a abordagem qualitativa, e, para a coleta de dados, foram realizadas observações em dois espaços onde a música era ofertada e entrevistas com professores, com alunos/as e com um membro da equipe diretiva.

Para melhor compreender da escola, a autora explicou, a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP), que a instituição oferecia dois currículos: o currículo escolar, para alunos/as matriculados na escola e o currículo permanente ao longo da vida, para alunos/as e comunidade externa. O currículo escolar, do qual as Totalidades Iniciais faziam parte, cujo foco é a alfabetização, continha música de modo a

[...] proporcionar aos alunos momentos para trabalharem a música de forma mais ampla, para desenvolverem a expressividade, a autoestima, as relações entre os sujeitos e a sociedade, para compartilharem experiências e vivências (FRACASSO, 2015, p. 82).

Já no currículo ao longo da vida, cujo Centro Musical fazia parte, a música era mais focada no desenvolvimento de habilidades musicais em instrumentos, teoria e performance musicais.

Fracasso (2015) ressaltou que em ambos espaços, os/as alunos/as se relacionavam bem entre si, com respeito e compartilhamento de experiências, tendo na aula de música espaços para diálogo não apenas sobre o conteúdo musical, mas também sobre o cotidiano. A autora também percebeu que os dois espaços musicais, mesmo com objetivos diferentes, tinham seu grande papel na vida dos estudantes, possibilitando “o acesso ao ensino de música de jovens e adultos, em diferentes situações e por meio de práticas igualmente diversas entre si, o que contribui para a efetiva integração entre alunos e professores, escola e comunidade.” (FRACASSO, 2015, p. 112).

A autora acredita que seu trabalho pôde contribuir para mostrar diferentes possibilidades de inserção da música no currículo de uma modalidade, no caso a EJA, e apontar diferentes práticas vinculadas ao ensino de música que “permitem ampliar a compreensão da educação, que se propõe à formação dos sujeitos que a constroem e a legitimam”. (FRACASSO, 2015, p. 112). Para a autora, “Em tempos de desvalorização da arte e da educação, entendo esse trabalho como um estímulo para que sejamos participativos nos nossos espaços de trabalho.” (FRACASSO, 2018, p. 11).

Assim como Fracasso (2015), Ribas (2009) realizou sua pesquisa na mesma instituição, a CMET Paulo Freire, porém, com o objetivo de compreender como se articulam as aprendizagens musicais entre estudantes de diferentes gerações na Educação de Jovens e Adultos, bem como conhecer as práticas musicais dos estudantes e analisar como a EJA interfere nessas práticas, sempre observando a interação social e musical entre gerações na sala de aula. Como metodologia, utilizou a abordagem qualitativa e realizou entrevistas com estudantes da referida escola de Porto Alegre/RS.

A autora problematizou a questão da idade biológica com a idade social, considerando difícil delimitar o que é ser jovem/adulto/idoso, pois os processos pelos quais as pessoas experienciam suas trajetórias de vida é que são importantes. Através das entrevistas, a autora constatou que alguns jovens não gostavam da música que os/as alunos/as mais velhos/as ouviam e vice-versa, mas, apesar

desses conflitos de opinião e gostos musicais, a autora identificou que há um bom convívio entre os/as alunos/as de modo geral, com respeito e tolerância às diversidades culturais/musicais.

Os conflitos de opinião e gostos musicais entre gerações também foi levantado por Silva (2015), em seu trabalho com a temática de Educação Musical na EJA. Seu trabalho teve por objetivo o compartilhamento de suas experiências como estagiário para esta modalidade de ensino de uma instituição municipal, dentro do Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Música da UFPB, utilizando como metodologia a autoanálise de suas práticas de estágio.

Primeiro começou observando a turma e, a partir das observações, o autor, enquanto estagiário, optou por realizar suas práticas na EJA dentro da temática de ritmos folclóricos e nordestinos, com a seguinte abordagem metodológica: contextualização e abordagem histórica das canções que foram trabalhadas, apreciação musical e, em seguida, a prática com canto, utilizando a letra impressa das canções. Depois que aprendiam a canção, os/as alunos/as interpretavam-na juntamente com a percussão corporal e instrumental. O autor ressaltou a resistência inicial dos/as alunos/as para se exporem nas atividades práticas, mas encorajou os leitores de que com o tempo os/as alunos/as foram perdendo a timidez e que o professor/estagiário não deve desistir ou se sentir incapaz em realizar práticas musicais no EJA. Silva também percebeu que os/as alunos/as mais jovens não possuíam interesse em músicas populares mais antigas e até mesmo folclóricas e que os/as alunos/as com faixa etária mais alta gostavam de músicas antigas e até contavam histórias de seus compositores. Então, o grande desafio foi encontrar metodologias que contemplassem todos os/as alunos/as.

Silva concluiu dizendo que a preparação da aula é tão importante quanto a aula em si e que o estágio foi um de seus maiores desafios na graduação, pois, segundo ele, no estágio “nos tornamos verdadeiros protagonistas, papel tão importante e tão árduo, quando pensamos que ao assumirmos a postura de professor, passamos a possuir amanhã influência para com o aluno.” (SILVA, 2015, p. 8). O autor considerou um desafio ensinar alunos/as de diferentes faixas etárias e explicou que em seu estágio havia estudantes de 16 a 70 anos e que a grande dificuldade foi encontrar abordagens metodológicas para contemplar todos esses/as alunos/as.

Diferente de Silva (2015), que abordou músicas nordestinas e folclóricas, Gonzaga e Morato (2007) apresentaram uma pesquisa desenvolvida a partir da observação de uma aula mais teórica, sem práticas interpretativas, e focada na história da música ocidental.

Em seu trabalho, as autoras buscaram conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA de uma escola estadual de ensino, bem como entender as abordagens metodológicas do professor no ensino dos conteúdos musicais. Também tiveram como interesse refletir sobre a relação entre professor e alunos/as, observando as estratégias do professor para lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações nas aulas de duas turmas de Artes da EJA, correspondentes ao sétimo e ao novo ano do ensino fundamental. Após as observações, as turmas também foram entrevistadas.

A partir das observações, as autoras relataram que o professor de Artes utilizava “recursos pedagógicos tradicionais, como a lousa e o giz, por meio da escrita dos conteúdos na lousa e da cópia desses conteúdos pelos alunos em seus cadernos,” (GONZAGA; MORATO, 2017, p. 12) e que, segundo a política da escola, não se podia fazer barulho, o que impedia o professor de explorar as práticas interpretativas. Observaram também que o docente trabalhou bastante com a história da música ocidental e o repertório erudito, como a vida de Mozart e o primeiro ato da ópera *La Traviata*, de Verdi. Nas entrevistas, quando questionados sobre o que aprendiam de música nas aulas de Artes iria contribuir para as suas vidas, alguns/mas alunos/as disseram que gostavam dos conteúdos e o achavam significativo, mas que não tinham aula de música, pois nas aulas era abordada a parte histórica de movimentos musicais, compositores e gêneros e não o fazer musical. Também disseram que havia um bom convívio entre eles/as e o professor, sentindo-se livres para questioná-lo sempre que quisessem.

As autoras perceberam que faltava respeito à heterogeneidade na didática da aula de música, no sentido de ter uma única forma de explicar o conteúdo proposto, com pouca diversidade cultural. Porém, problematizaram essa questão levantando alguns posicionamentos sobre a escola não incentivar os/as alunos/as a se expressarem, proibindo o “barulho” e criticando o modelo tradicional de ensino que “uniformiza a diversidade de experiências e as idealiza num protótipo de aluno” (GONZAGA; MORATO, 2017, p. 12). Concluíram explicando que “O ensino de

música não precisa estar necessariamente na prática de fazer música, mas também no trabalho com a apreciação e o vocabulário musical.” (GONZAGA; MORATO, 2017, p. 12) e que, apesar das turmas não terem vivenciado práticas musicais, elas tiveram música na instituição, visto que a música não se resume apenas a práticas interpretativas.

Após essa revisão, percebi que Ribas (2009), Gonzaga e Morato (2017), Silva (2015) e Sául (2013) argumentaram sobre as diferentes faixas etárias na EJA, o que considero desafiador ao professor realizar um trabalho em que, independentemente da idade, englobe todos os/as alunos/as. Também pude perceber o quão escassa é a bibliografia sobre o ensino de música na EJA. Em seu trabalho, Del-Ben (2013) realizou um levantamento bibliográfico de pesquisas dentro da área de Educação Musical na Revista da ABEM e, de 217 artigos publicados nos vinte números da revista entre 2000 e 2010, apenas em dois deles a Educação de Jovens e Adultos foi mencionada.

Recentemente, Wolffenbüttel e Sant’Anna (2018) pesquisaram artigos sobre EJA e Educação Musical em revistas. Após as análises, as autoras também constataram a escassez de trabalhos de música na EJA

[...] as publicações relativas às investigações sobre a EJA nas revistas mencionadas têm aparecido com pouca frequência. É um campo de pesquisa aberto e pertinente à Educação Musical. Em uma consulta inicial foram encontrados onze artigos, sendo cinco na Revista da ABEM e seis na Revista Opus. Todavia, aprofundando o olhar, constatou-se a existência de, apenas, quatro artigos, todos na Revista da ABEM, sendo nenhum artigo na Revista Opus. (WOLFFENBÜTTEL; SANT’ANNA, 2018, p. 6).

Isso nos mostra que a EJA tem sido raramente escolhida como campo de pesquisa o que considero ser preocupante, uma vez que é uma modalidade de ensino na educação básica que requer tanto cuidado quanto as outras.

2.3 Estudos relacionados: a EJA e o currículo

Neste tópico abordarei alguns autores da área do currículo, sendo grande parte deles com foco na EJA. A ideia neste tópico não é realizar uma revisão minuciosa sobre a temática de currículo, mas sim trazer embasamento para auxiliar e complementar o trabalho.

Em seu livro, Silva (2011) abordou diversos aspectos sobre as teorias do currículo, começando com o conceito da palavra “teoria”: “[...] a teoria representa, reflete, espelha a realidade.” (SILVA, 2011, p. 11), ou seja, a teoria descobre o ‘real’. A partir deste argumento, o autor conceituou o que seria uma teoria do currículo, sendo algo precedente a teoria, que entra em cena para descobri-la e explicá-la. Porém para contrapor, Silva (2011) explicou sobre a perspectiva Pós-Estruturalista em que acredita que a teoria não é limitada apenas a descobrir e explicar algo, mas também a produzir algo. “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.” (SILVA, 2011, p. 11, *grifos do autor*). Dentro deste viés, seria impossível separar a teoria de seus efeitos de realidade.

Quanto ao currículo, Silva (2011) problematiza a questão de considerá-lo apenas um conhecimento, sendo que

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. [...] **o currículo é uma questão de identidade.** (SILVA, 2011, p. 15-16, *grifos meus*).

O autor argumenta que o currículo é um processo de seleção, em que se escolhe quais conhecimentos devem ser selecionados para sua composição e a partir disso, há teorias que tentam decidir e justificar quais conhecimentos devem ou não ser selecionados. Então, Silva (2011) explicou sobre as teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós- críticas, sendo que o que elas têm em comum é em querer responder: qual conhecimento deve ser ensinado? “O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2011, p. 15).

Silva (2011) também explicou que no entendimento Pós-Estruturalista se acredita que o currículo é também uma questão de poder, pois, “Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.” (SILVA, 2011, p. 16) e que é exatamente esse tipo de entendimento que difere as teorias tradicionais das teorias críticas e pós- críticas, pois enquanto as teorias tradicionais tentam ser ‘neutras’, as outras teorias não acreditam em neutralidade, mas que tudo é ligado com questões de poder. Segundo Silva (2011), enquanto as

teorias tradicionais explicam “o que ensinar” e “como ensinar”, as teorias críticas e pós- críticas se preocupam mais com o “por quê ensinar”?

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias curriculares críticas e pós- críticas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (SILVA, 2011, p. 16-17).

O autor também relacionou os Estudos Culturais com o currículo, argumentando que, com eles podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, sendo assim, o currículo é considerado um artefato cultural, por dois sentidos: primeiramente porque o currículo é uma invenção social, sendo o resultado de uma construção social; e também porque o conteúdo do currículo é “[...] o resultado de um processo de construção social.” (SILVA, 2011, p. 135). Na visão dos Estudos Culturais,

Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (SILVA, 2011, p. 136).

Apesar de explicar sobre os Estudos Culturais, Silva (2011) complementou dizendo que esse tipo de ideia sobre currículo choca o senso comum que acredita que o conhecimento existe e só precisa ser descoberto.

O autor entende que o tipo de pensamento sobre o conhecimento sob o viés dos Estudos Culturais pode encontrar maior espaço quanto ao currículo na atualidade, visto que o mundo social e cultural está “[...] cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade.” (SILVA, 2011, p. 136-137).

Assim como Silva (2011) em seu texto, Oliveira (2005) abordou sobre o currículo, especificamente na EJA, iniciando com o conceito intitulado por Silva (2011) como currículo tradicional, sendo o “[...] conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares, idéias já incorporadas ao senso comum e repetidas como base do trabalho pedagógico em inúmeras situações.” (OLIVEIRA, 2005, p. 231). Oliveira (2005) ressaltou que este

conceito tem sido questionado por muitos/as educadores/as – assim como Silva questionou em seu livro –, que está sendo realizado estudos no intuito de questionar o estudo sobre currículo e

[...] traçar propostas de trabalho que contribuam não só para pensar o currículo, sobretudo na EJA, mas também para reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados. Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente especial, além dos alunos com os quais nos deparamos. **Como poderia o currículo real, a prática cotidiana serem idênticos em situações tão diversas?** (OLIVEIRA, 2005, p. 232, *grifos meus*).

Oliveira (2005) explicou sobre o guia curricular, sendo que nele é onde se organiza propostas oficiais quanto a conteúdos de ensino, metodologias a serem adotadas e procedimentos de avaliação. Sobre sua estrutura, o guia quase sempre contém

[...] periodização do tempo escolar em anos ou semestres; organização do conhecimento em disciplinas, temáticas ou projetos; plano geral no qual estão presentes as tentativas de integração entre os conteúdos de um mesmo período ou de períodos subsequentes. (OLIVEIRA, 2005, p. 234).

Oliveira argumentou que entender o currículo como guia curricular exclui todo o processo de produção sociocultural, pois são utilizados materiais pré-estabelecidos para as aulas, não considerando o contexto dos/as alunos/as.

[...] têm sido numerosas as tentativas de domesticar as potencialidades do cotidiano escolar por meio de materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos ou os materiais audiovisuais pré-produzidos. No entanto, os procedimentos de domesticação, embora bastante fortes, não são capazes de eliminar a multiplicidade característica dos ambientes sociais, entre eles a escola, nos quais são tecidas diferentes experiências de que participam os sujeitos. Tais experiências formam redes de conhecimentos que constituem o cotidiano das diversas instituições, fazendo emergir, em diferentes momentos, uma série de alternativas de ação. (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

Oliveira (2005) defende que, embora se utilize materiais curriculares preestabelecidos, ao participarem da experiência curricular cotidiana, “[...]”

professores (as) e alunos (as) estão tecendo alternativas praticas com os fios que as suas próprias atividades cotidianas, dentro e fora da escola, lhes oferecem.” (OLIVEIRA, 2005, p. 235). A autora defendeu o uso das experiências/vivências em sala de aula, dizendo que elas “interferem no trabalho curricular, trazendo ao cotidiano da escola uma multiplicidade e uma riqueza cultural e social não controláveis pelas propostas curriculares.” (OLIVEIRA, 2005, p. 235).

Contraopondo esse entendimento anterior sobre currículo, Oliveira (2005) trouxe outro conceito, este sendo com múltiplos e singulares processos curriculares locais, sendo que “Uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços.” (OLIVEIRA, 2005, p. 236). A partir desse entendimento sobre currículo, sua criação não seria a partir de modelos preestabelecidos, mas a partir de um processo em que os/as envolvidos/as no currículo utilizam suas vivências sociais/culturais para pensar na elaboração do documento. Com este viés, a autora argumentou que se deve repensar algumas propostas curriculares, como: agrupamento de alunos/as em sala de aula, organização dos conteúdos, métodos de ensino e formas de avaliação.

Oliveira (2005) problematizou o formato tradicional de agrupamento de saberes em matérias/disciplinas e trouxe algumas abordagens que vem sendo utilizadas, como a interdisciplinaridade e a transversalidade no currículo. A autora citou o exemplo da árvore do conhecimento, em que os saberes são cumulativos e com sequenciamento obrigatório e contrapôs com uma metáfora de que os saberes são como uma rede que “[...] só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 239).

A autora finalizou o texto dizendo que

[...] o movimento necessário não é o de fazer uma proposta curricular em rede, mas de fazer emergir os muitos currículos já existentes. Criar alternativas de organização curriculares que, em vez de buscar silenciar as experiências em curso, ajudem na legitimação de espaços e tempos variados e múltiplos. **Esta parece ser a função de um currículo oficial: dar sentido às experiências curriculares que se realizam na[s] escolas e classes** – sentido de uma experiência tecida coletivamente por sujeitos que recriam a sua própria prática na atividade. (OLIVEIRA, 2005, p. 239, *grifos meus*).

Em concordância com Oliveira (2005) quanto a “dar sentido às experiências curriculares” (OLIVEIRA, 2005, p. 239), em seu trabalho, Barcelos (2012) abordou sobre as práticas pedagógicas na EJA, defendendo a ideia de uma aula contextualizada, em que os/as alunos/as possam abordar suas leituras de mundo. “Uma leitura que pode até não ‘caber’ em nossas ‘matrizes’ ou diretrizes curriculares ou em nossas práticas pedagógicas; no entanto, isto não justifica que as deixemos de lado.” (BARCELOS, 2012, p. 6). Barcelos ainda levantou argumentos sobre possíveis motivos de haver evasão escolar, repetência e baixo aproveitamento escolar, dizendo que

[...] foi esse deixar de lado, tudo aquilo que não “cabe” em nossos conceitos, categorias e definições acadêmicas, um dos fatores que contribuiu, e que ainda contribui, para termos índices tão vergonhosos de evasão escolar, de repetência e de baixo aproveitamento escolar. (BARCELOS, 2012, p. 6).

Com embasamento teórico em Paulo Freire (1997), o autor argumentou que “é o ato cotidiano de conhecer que nos possibilita produzir os mundos que vivemos”. (BARCELOS, 2012, p. 7), e que quando formos pensar em nossas práticas pedagógicas, devemos levar esta afirmação em consideração, pois,

[...] ela nos possibilitará abrir espaços para que as experiências trazidas pelos educandos (as) se manifestem e, mais que isso: sejam escutadas e levadas em consideração no momento de refletirmos sobre o que realmente faz sentido e tem relevância para justificar sua inclusão numa determinada configuração curricular. (BARCELOS, 2012, p. 7).

O trabalho de Barcelos surgiu de um conjunto de pesquisas junto com professores/as de EJA desde os anos 2000, e a ideia foi promover uma aproximação com suas trajetórias pessoais e profissionais para, a partir destas, buscar reflexões sobre suas práticas pedagógicas de atuação docente.

O autor trouxe dados sobre as destruições ecológicas, capitalismo, radicalismo religioso e cultural, tecnologia em massa, entre outros, e argumentando que mediante a esses cenários a educação passa por transformações, tanto nas práticas pedagógicas como nas diretrizes curriculares. Entrando, especificamente na modalidade EJA, o autor citou como exemplo o conflito da dicotomia educacional: formar adultos para o mercado de trabalho e/ou o formar pessoas em caráter mais

geral. Ele acredita que essa visão de preparar o/a jovem e o/a adulto/a para ser inserido no mercado de trabalho é uma visão reducionista da educação, mas

[...] que acaba influenciando fundamentos que orientam a elaboração e o planejamento das políticas públicas na educação de jovens e adultos no Brasil de hoje, e, como não poderia deixar de ser, repercutindo em nossas práticas pedagógicas e diretrizes curriculares. (BARCELOS, 2012, p. 3).

Barcelos defende uma formação educacional aberta à diversidade, que contemple as “diferentes dimensões e possibilidades do humano, tais como a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive.” (BARCELOS, 2012, p. 3). O autor argumenta que a educação não deve ser apenas para o fim de ter um posto no mercado de trabalho, mas que também seja uma busca da “realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.” (BARCELOS, 2012, p. 3).

Barcelos trouxe dados sobre alguns/as alunos/as de EJA contando sobre suas experiências com a escola e seus relatos de medo e intimidação que muitos alunos/as adultos/as e idosos/as mostraram do ambiente escolar e dos/as professores/as no passado. A partir de Fleuri (1998 *apud* BARCELOS, 2012), o autor argumentou que a escola tem um acentuado caráter autoritário, “[...] e que esta é uma das origens do esvaziamento, da perda de sentido da função social que a escola pode desempenhar na formação nas pessoas.” (BARCELOS, 2012, p. 10).

Dentre várias questões de pesquisa abordadas pelo autor, resalto essa: “Em um mundo de intensas, e cada vez mais cotidianas relações interculturais, como planejar um currículo que tenha como objetivo a troca de experiências e de conhecimentos sem a discriminação e exclusão do outro?” (BARCELOS, 2012, p. 3). Em diálogo com professores/as quanto ao currículo da EJA, Barcelos (2012) trouxe a questão quanto a modalidade ter ou não um currículo especial, relatando que muitos/as professores/as afirmaram que deve haver. A partir dessa resposta, Barcelos fez então os questionamentos:

(1) Que currículo seria esse? (2) Quem ou que grupos sociais e acadêmicos serão os propositores, os principais narradores destas propostas? (3) Quem e que interesses eles representam como narradores? (4) A que grupos de poder eles estão ligados e, por isto, representam? (4) Como seriam escolhidos os conteúdos básicos do mesmo? (5) Em que esses conteúdos básicos se diferenciariam dos demais nas outras modalidades do processo educativo? (6) A partir de que referências curriculares, existentes, elaboraríamos um currículo para a educação de jovens e adultos? (6) Teríamos que pensar a partir de outras diretrizes curriculares? (BARCELOS, 2012, p. 5).

Barcelos (2012) ressaltou que, quanto às respostas sobre o currículo especial, houve sugestões como: mudança na carga horária das disciplinas; repensar os processos avaliativos; elaborar o conteúdo das aulas baseando no contexto dos/as alunos/as; modificar a relação do/a professor/a - aluno/a em sala de aula; diminuir o número de trabalhos a serem feitos fora do horário das aulas. Neste caso, as resoluções abordadas apenas necessitariam de mudanças estruturais e organizacionais do sistema educativo escolar.

Esta seção me auxiliou quanto entendimento do currículo e suas teorias/formas de pensamento de autores/as quanto a sua elaboração, bem como na compreensão do documento na modalidade de Jovens e Adultos. Os/As autores/as me fizeram refletir quanto as várias formas de teorias de currículo (SILVA, 2011), e sobre o documento na modalidade EJA ser elaborado a partir da vivência dos/as alunos/as, não partindo de um conteúdo pré-estabelecido.

3 QUESTÕES DE PESQUISA

Considerando a minha formação como licencianda em música, meu interesse por compreender a EJA está ligado à inserção da mesma no contexto desta modalidade de ensino. Assim, algumas perguntas surgiram a partir das minhas inquietações sobre o assunto, alimentadas pela revisão de literatura:

- Como é o ensino de música no contexto da EJA em Bagé?
- Como a música está inserida no currículo da EJA?
- Qual é o perfil e a trajetória dos/as alunos/as da EJA participantes da pesquisa?
- Como os jovens e adultos interagem com a música?

4 OBJETIVOS

A partir do levantamento histórico sobre a EJA, da revisão de literatura e das questões de pesquisa levantadas, cheguei aos objetivos para este trabalho.

4.1 Objetivo Geral

Compreender a inserção da música na EJA de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública.

4.2 Objetivos Específicos

Refletir sobre a articulação entre o ensino e a pesquisa nas relações entre o Estágio Supervisionado IV e o TCC.

Conhecer o ensino de música no contexto da EJA em Bagé.

Conhecer o perfil dos/as alunos/as da turma e suas vivências sociais e musicais.

Compreender o currículo de Artes, especificamente de Música, na EJA.

5 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio da realização de grupo focal e entrevistas. Na sequência, descrevo cada uma das dimensões presentes na metodologia.

5.1 A Pesquisa Qualitativa

Flick (2009) acredita que, na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a deve partir de ideias que o/a direcionem a explicar o porquê das coisas, analisando dados de diferentes perspectivas que possam indicar caminhos possíveis de interpretação sobre alguma questão. Com isso, a pesquisa qualitativa busca respostas, com capacidade de produzir novas informações e reflexões, que podem se transformar de acordo com a região geográfica, o contexto dos sujeitos de pesquisa, entre outras.

Em seu livro, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que, na pesquisa qualitativa, os/as investigadores/as se interessam mais pelo processo do que pelos resultados. Também abordam algumas características que eles consideram que deva ter na investigação qualitativa. Algumas delas é que esse tipo de metodologia é descritiva, ou seja, “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), assim como argumenta Silveira e Córdova (2009) ao dizer que a pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

Já Creswell (2014) acredita que a pesquisa qualitativa

[...] começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. (CRESWELL, 2014, p. 50).

O autor também alerta sobre a possibilidade de mudança no roteiro de perguntas, na forma de coletar dados, quando se chega no campo, pois cada ser humano é único e a chave para a pesquisa qualitativa “[...] é aprender sobre o

problema ou a questão com os participantes e adotar as melhores práticas para obter tais informações.” (CRESWELL, 2014, p. 52).

5.2 Técnicas de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, realizei um grupo focal com os/as alunos/as de uma turma da EJA e uma entrevista com a professora de Artes da turma e uma com a diretora da instituição. Essas etapas de coleta de dados serão melhores explicadas no texto que segue.

5.2.1 Grupo Focal

A técnica de Grupo Focal (GF) tem sido muito utilizada na atualidade. Gil (2008) denomina o grupo focal de “entrevistas em grupo”, e argumenta que

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas. (GIL, 2008, p. 114).

Gui (2003) argumenta que, no grupo focal, “não se busca consenso e sim pluralidade de idéias”. (GUI, 2003, p. 140). Ou seja, entende-se que cada ser humano é um sujeito com suas particularidades e a intenção não é enxergar o grupo focal como o momento de ter uma opinião totalmente aceita por todos, mas abordar essas divergências de opinião. Gui orienta que, para a realização do grupo focal, é necessário que

[...] seja recriado, desse modo, um contexto ou ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas. (GUI, 2003, p. 140).

Segundo Gui (2003), uma grande vantagem de realizar grupos focais é que ele oportuniza momentos de observação e reflexão em conjunto a respeito de algum assunto, em um curto intervalo de tempo.

Gatti (2012) alerta que o/a pesquisador/a deve estar atento para não realizar comentários tendenciosos, induzindo a alguma opinião dos/as participantes, mas ser um moderador, que tentará mediar diálogos espontâneos, que estimule os/as participantes a se expressarem naturalmente.

Sobre a forma de conduzir um grupo focal, Gondim (2003, p. 154) explica que considera importante: “a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam.”

5.2.2 Entrevistas

A entrevista é uma técnica em que o/a pesquisador/a dialoga com o/a entrevistado/a, formulando perguntas com o objetivo de descobrir dados de acordo com a temática da pesquisa que está sendo desenvolvida. Gil (2008, p. 109) conceitua a entrevista como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.”

Quanto aos benefícios em realizar entrevistas, Duarte (2004) argumenta que elas

[...] são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

Já Manzini (2004) separa em 3 tipos as entrevistas: estruturada, semiestruturada, e não estruturada. A diferença entre esses 3 tipos é que entrevista estruturada segue as perguntas pré-estabelecidas. Já a entrevista semiestruturada estabelece um roteiro de perguntas, assim como o modelo estruturado explicado anteriormente, porém há maior liberdade para o/a pesquisador/a complementar o roteiro com outras perguntas que possam surgir no momento da entrevista. E a

entrevista não estruturada “[...] é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva” (MANZINI, 2004, p. 2), em que não há um roteiro pré-estabelecido.

Neste trabalho foi utilizada a entrevista semiestruturada, que Triviños (1987, p. 146) a define como

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quanto aos benefícios de realizar uma entrevista semiestruturada, Triviños (1987) acredita que esse tipo de coleta de dados “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

5.3 Sobre o campo de pesquisa

5.3.1 Utilizando o espaço no Estágio Supervisionado IV

Para a realização da pesquisa, escolhi utilizar o Estágio Supervisionado IV do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) como o campo da minha pesquisa, podendo conceber o ensino de EJA tanto como minha prática como futura professora de música quanto como pesquisadora em formação.

O Estágio Supervisionado do curso de Música da UNIPAMPA acontece em quatro semestres: do quinto ao oitavo da matriz curricular, sendo que, no primeiro estágio, o/a licenciando/a conhece vários ciclos de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, realizando três observações nas aulas de Artes ou aulas do/a professor/a unidocente e uma intervenção de ensino de música na quarta aula.

Considero que os Estágio Supervisionado II, III e IV são mais densos que o primeiro, pois os/as licenciandos/as realizam observações de aulas de Artes¹ – voltadas para conhecer a turma, o trabalho professor/a, além de conhecer a organização da instituição, através de leitura do Projeto Político Pedagógico e de diálogos diversos com as pessoas relacionadas à escola – e desenvolve práticas de ensino de música, ao longo de todo um semestre. Para a realização das práticas de ensino de música, cada estagiário/a deve elaborar um projeto de ensino que orientará o trabalho a ser desenvolvido. Este projeto deve conter: tema do projeto; nível de ensino da turma pretendida; justificativa do tema, que deve ter ligação com a turma; duração do projeto; objetivos (geral e específicos); conteúdos; metodologia; avaliação; referências; e possíveis atividades que serão desenvolvidas. A partir deste projeto, o/a estagiário/a deve elaborar planos de aula de ensino de música de acordo com os objetivos estipulados.

No Estágio Supervisionado IV, o escolhido para esta pesquisa, é possível estagiar tanto na Educação Básica, na modalidade EJA, como em outros ambientes: projetos sociais, conservatórios, escolas de música e afins. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPC) de 2014, este componente curricular tem como ementa o

Planejamento e estágios docentes nos diferentes contextos e níveis de ensino formal e não formal, com foco no ensino de música em espaços alternativos. Implementação e avaliação de planos de ensino e propostas de ação musical. Trabalhos supervisionados. (PPC, CURSO DE MÚSICA UNPAMPA, 2014, p. 157).

E como objetivo geral,

Realizar atividades de observação, semi-regência e regência de aulas de música em escolas da rede pública e/ou privada desenvolvendo a capacidade de elaborar, executar e avaliar planos de ensino em educação musical. (PPC, CURSO DE MÚSICA UNIPAMPA, 2014, p. 157).

Vale ressaltar que há um novo PPC vigente, de 2017, no qual o Estágio Supervisionado IV deve ser realizado na educação básica, por direções da Pró-

¹ As aulas de Artes, em Bagé/RS, são voltadas, normalmente, às Artes Visuais. Ainda são poucos/as os/as professores/as de música atuando em escolas de educação básica.

Reitoria de Graduação (PROGRAD) a partir da Resolução nº 02/2015. Minha matrícula no curso está atrelada ao PPC de 2014, por isso minha opção pela EJA.

Como meu Trabalho de Conclusão de Curso é sobre a inserção do ensino para Jovens e Adultos, resolvi aproveitar o fato de que estava realizando observações e práticas de ensino de música no estágio e já realizar a pesquisa do TCC com a mesma instituição e turma.

5.3.2 Indo para o campo...

A instituição desta pesquisa foi escolhida inicialmente pela sua localização ser razoavelmente perto de onde moro e também por já conhecer a equipe diretiva e a infraestrutura. Este conhecimento se deu por minha experiência enquanto estagiária na mesma escola, em 2017, no Estágio Supervisionado I, no Ensino Médio regular.

O primeiro contato com a escola foi realizado no dia 13 de agosto de 2018, conversando com a Coordenadora Pedagógica e a Diretora, pedindo permissão para realizar meu Estágio Supervisionado IV e minha pesquisa de TCC na instituição. Então, levei uma Carta de Apresentação (APÊNDICE I) e um Termo de Consentimento para a escola (APÊNDICE II), que assinaram confirmando a ciência e concordância da realização desta pesquisa.

A primeira ideia para a pesquisa de TCC era unificar com o Estágio Supervisionado IV, realizando, além do Grupo Focal com os/as alunos/as, uma análise de meus diários de campo – os relatórios semanais das minhas práticas como estagiária. Assim, analisaria os relatos de minhas primeiras práticas de ensino de música na EJA. Como as aulas aconteciam às quartas-feiras à noite, seria possível realizar o cronograma. Porém, a escola realizou uma modificação no horário das aulas de EJA, colocando a aula de Artes da turma para sexta-feira à noite. Por conta das inúmeras sextas-feiras² em que não pude realizar minhas práticas, o estágio atrasou, necessitando que eu alterasse a metodologia utilizada para o TCC. Ainda que eu tivesse que modificar o meu TCC, compreendo que alterações na organização e dinâmica de escolas sejam necessárias, envolvendo diversos/as atores/as.

² Feriados nos dias 12/10 e 02/11 (sexta-feira); 20/09 e 15/11 (ponto facultativo); e organização da escola para o primeiro turno das eleições no dia 05/10.

Como, além de pesquisadora em formação, eu era estagiária, realizei observações na turma escolhida, bem como uma observação institucional e uma análise do PPP da escola e demais documentos correlatos, no intuito de conhecer a instituição e de complementar os dados produzidos através das demais técnicas. Estes documentos não foram analisados minuciosamente para esta pesquisa, mas serviram para contrapor e/ou para complementar dados das entrevistas e do grupo focal realizados.

5.4 Sobre a coleta dos dados

Para orientar o grupo focal, elaborei um roteiro de perguntas abertas (APÊNDICE III), com base nos meus objetivos e no que a literatura da área de educação musical vem pesquisando sobre o ensino de música na EJA. Para a participação nos grupos focais, foi necessário que cada participante assinasse o Termo de Consentimento (APÊNDICE IV) e o Termo de Cessão de Direitos (APÊNDICE V). O grupo focal foi realizado a fim de conhecer o perfil da turma e compreender as concepções que os/as alunos/as de EJA têm sobre música.

O grupo focal aconteceu no dia 12 de setembro de 2018, às 20h, com 17 alunos/as presentes na turma. Convidei um colega para me auxiliar com as mídias durante o grupo, que foi gravado em áudio e vídeo.

Quando cheguei, pedi aos/as alunos/as que fizessem um semicírculo, pois permitiria que tanto eu como pesquisadora, quanto eles/as pudessem se olhar com maior facilidade, sem ter que ficar virando para trás ou para o lado, auxiliando no diálogo. Teixeira e Reis (2012, p. 176) explicam que “[...] a disposição das carteiras em U e em círculo constituem a melhor formação para as discussões, pois permitem que os alunos se vejam uns aos outros, condição fundamental para a interação verbal.” Porém, houve resistência da maioria da turma quanto a fazer o semicírculo, causando desgosto aos/as alunos/as que se disponibilizaram para organizar as cadeiras e montar a roda. Então o grupo focal foi realizado com os/as alunos/as sentados/as em carteiras enfileiradas uma atrás da outra, assim como era a disposição da sala de aula.

Foram realizadas oito perguntas à turma, sendo que, apenas a primeira pergunta era sobre dados pessoais que, todos responderam, pois perguntei individualmente. Já nas outras sete perguntas não as fiz de forma individual, mas de

forma coletiva e quem quisesse responder, se manifestava. Senti um receio por parte dos/as alunos/as em falarem no grupo focal e dos 17 alunos/as presentes, 11 comentaram em algum momento da discussão. Os/As outros/as seis alunos/as só falaram algo nos dados pessoais. Acredito que, embora alguns/mas não tenham participado ativamente do GF, as perguntas possam ter suscitado questionamentos internos em relação ao ensino de música e à música como um todo. O GF durou pouco menos de 40 minutos e ocorreu durante a aula de Artes em que eu também era estagiária. Assim, o GF também contribuiu para a minha prática como estagiária, conhecendo um pouco mais os/as alunos/as da turma.

Os/As alunos/as não quiseram escolher pseudônimos para preservar sua identidade na pesquisa. Por isso, para preservar os/as alunos/as e seus respectivos nomes, escolhi pseudônimos para todos/as os/as participantes. Os pseudônimos tiveram a temática de Filmes de Animação e escolhi esse tema porque eu gosto desse tipo de filme. Para a escolha dos pseudônimos, pedi que meus seguidores do Instagram dessem sugestões de nomes de personagens de filmes de animação. Após as sugestões, fui pensando nas características físicas e de personalidade dos/as personagens sugeridos/as e no perfil de cada aluno/a e assim, escolhi o pseudônimo de cada participante.

Um fator importante a ser considerado é que, apesar de 17 alunos/as terem participado do GF, a fala de três alunos/as não foi analisada, pois um aluno não quis assinar os documentos e dois alunos/as não apareceram mais às aulas, conseqüentemente também não assinaram os documentos requeridos. Isso acabou acontecendo porque no dia de realização do GF, por conta de minha ansiedade com a pesquisa, esqueci de pedir que os/as participantes assinassem os termos. Assim, tive que fazê-lo numa outra aula.

O GF teve uma duração de, mais ou menos, 40 minutos. Todas as falas dos/as participantes do GF foram transcritas literalmente através do software Transcribe, disponível online. Escolhi esse software porque ele possibilita acelerar ou desacelerar o áudio sem prejudicar sua qualidade. A transcrição foi organizada em documento Word, totalizando 645 linhas, utilizando fonte Times New Roman, tamanho 12. Os pseudônimos dos participantes que foram citados nesta pesquisa, sua idade e profissão podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1: Participantes do GF

Pseudônimo	Idade	Profissão
Batman	19	Militar
Dory	39	Do lar
Lilo	19	Sem ocupação
Moana	40	Desempregada
Mulan	42	Doméstica
Sid	20	Sem ocupação
Ursula	18	Sem ocupação
Woody	28	Desempregado
Yoda	18	Sem ocupação

Fonte: Autora (2018)

Já os roteiros de entrevistas foram elaborados (APÊNDICE VI e VII) em concordância com o roteiro do grupo focal, em relação aos objetivos da pesquisa e às perguntas que norteiam o meu TCC. Para a participação nas entrevistas, a diretora e a professora assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE VIII e X) e o Termo de Cessão de Direitos (APÊNDICE IX e XI).

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas: com a diretora da instituição pesquisada e com a professora de Artes da turma em que foi realizado o grupo focal.

A entrevista com a diretora foi realizada no dia 24 de outubro de 2018, por volta das 21 horas e durou 20 minutos. Eram dez perguntas no roteiro, sendo que as questões iniciais tinham como foco entender sua vivência e formação acadêmica. As outras que se seguiram já entraram no assunto de música na escola e o currículo da EJA.

A Professora foi entrevistada no dia 25 de outubro de 2018, às 20h45 e durou 12 minutos. Eram nove perguntas no roteiro, sendo que, assim como foi perguntado à diretora, as questões iniciais se referiam a vivência da entrevistada e sua formação acadêmica. As outras questões já abordaram o ensino de Artes, a música na escola e o público da EJA.

Ambas as entrevistas, com a Professora e a Diretora, foram tranquilas, sendo que todas as perguntas realizadas foram respondidas sem hesitação. Para preservar

a identidade das entrevistadas, elas foram citadas pelos seus respectivos cargos, Professora e Diretora.

As duas entrevistas, assim como o GF, foram gravadas em áudio e tiveram suas falas completas transcritas posteriormente. A transcrição da entrevista com a diretora totalizou 252 linhas e a da professora totalizou 180 linhas.

5.5 A análise dos dados

Como metodologia de análise, me baseei em fundamentos da Teoria Fundamentada, de Charmaz (2009). A autora explica que os métodos da teoria fundamentada

[...] baseiam-se em diretrizes sistemáticas, ainda que flexíveis, para coletar e analisar os dados visando à construção de teorias 'fundamentadas' nos próprios dados. Essas diretrizes fornecem um conjunto de princípios gerais e dispositivos heurísticos, em vez de regras préformuladas. (CHARMAZ, 2009, p. 14).

Então, após realizar as transcrições das entrevistas e do Grupo Focal, fiz a codificação inicial dos dados inserindo balões de comentários por todo o documento das transcrições sobre o que estava sendo dito naquele determinado diálogo. Também coloquei o documento na opção de linha a linha, que Charmaz (2009) sugere, pois acredita que esta abordagem

[...] desperta novas ideias a serem investigadas. Por essa razão, o próprio método da teoria fundamentada contém corretivos que reduzem a probabilidade de que os pesquisadores simplesmente possam impor em demasia as suas ideias preconcebidas aos dados. A codificação linha a linha proporciona um corretivo antecipado desse tipo. (CHARMAZ, 2009, p. 78).

Nas transcrições, encontrei diversas codificações até mesmo na mesma linha, pois em uma mesma fala o sujeito da pesquisa pode tratar de mais de um assunto. Então, cada balão de comentário foi equivalente a um fator abordado na fala, podendo aparecer mais de um balão por linha.

Depois de realizada a codificação inicial dos dados nas três transcrições, as copiei e abri um novo documento a fim de fazer uma tabela, contendo: número de página, tópico, número de linha, e a codificação inicial. Essa organização me

auxiliou na próxima etapa de organização dos dados, cuja organização se deu buscando identificar os temas das codificações iniciais.

A segunda etapa requereu uma análise comparativa das codificações iniciais, buscando relações e/ou diferenciações entre elas e assim, reagrupando as codificações iniciais, que são bem detalhadas, para a nova codificação, que possuía um caráter mais amplo. A partir dessa análise, foram escolhidos nomes para as codificações axiais, que posteriormente foram montando o mapa de meu capítulo de análise dos dados.

Após a codificação axial, realizei a impressão das tabelas e o recorte das codificações em tirinhas, contendo em cada uma delas: tópico, linha, codificação inicial, axial e uma cor para diferenciar as falas do GF e as duas entrevistas, sendo: azul para o GF, vermelha para a Diretora e amarela para a Professora.

Essa organização me auxiliou na análise, buscando semelhanças e diferenças entre os temas e percebendo que muitas falas pertenciam a mais do que uma categoria. Assim, precisei fazer escolhas em relação a como organizar a escrita do texto a partir dessa análise, que posteriormente foram montando o mapa de meu capítulo de análise dos dados. No tópico a seguir, de análise dos dados, vale explicar que as citações dos participantes da pesquisa aparecerão “1.” correspondente a linha da transcrição do GF e/ou das entrevistas, por exemplo: (GRUPO FOCAL, DORY, 2018, l. 250).

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Breve apresentação dos/as participantes

A instituição fica localizada em uma zona central de Bagé/RS e foi fundada em 1909. Possui 16 salas de aula, sendo no máximo 35 alunos/as por turma. Também tem os espaços para: administração, secretaria, supervisão escolar, serviço de orientação, biblioteca, sala para atendimento aos deficientes auditivos/surdos, auditório com um piano de armário, pátio para esporte e recreação, entre outros. Todos os espaços são bem cuidados e higienizados.

A escola oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e o Ensino Médio regular e na modalidade de EJA. A escola tem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e recentemente têm alunos/as do curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA trabalhando pelo Programa Residência Pedagógica.

A Diretora é formada em Matemática – Licenciatura, com especialização na mesma área. Além de diretora da EEEM, ministra aulas de Matemática no Ensino Médio regular em uma instituição privada de educação básica em Bagé/RS.

Na EEEM, a diretora não dá mais aulas de Matemática, mas explicou que lecionou na EJA até o ano de 2017 e, esporadicamente, dá aulas na escola para a EJA, quando algum/a professor/a está ausente.

A Professora de Artes da EJA é formada no Curso Normal (Magistério). Ela contou que, antes de seu casamento, cursou um ano do curso de Licenciatura em Geografia, em Rio Grande/RS, porém, quando casou, teve que se mudar da cidade e abandonou aquela graduação. Em Bagé/RS, como não havia graduação em Geografia, a Professora cursou Educação Artística, seguida de uma especialização em Artes Visuais, ambas as formações em Bagé/RS.

A Professora ministra aulas há 20 anos para os Anos Iniciais e, recentemente, no ano de 2018, passou a dar aulas de Artes na EJA de Ensino Médio, ano que disse ser o de sua aposentadoria na carreira docente.

A turma que participou da pesquisa tem 17 alunos/as. É um público misto, entre brancos, pardos e negros, sendo que dez são mulheres. São pessoas com idades diferentes, de 18 a 42 anos, com apenas quatro alunas acima de 39 anos. A

grande maioria é jovem, de até 20 anos, que reprovaram um, dois anos do ensino regular e voltaram a estudar, agora na EJA de Ensino Médio.

Poucos/as alunos/as trabalham. Dos/as que trabalham, os empregos que apareceram foram os de empregada doméstica, militar e babá. Dos/as alunos/as que não trabalham, quando perguntados/as sobre sua profissão, os/as mais jovens ou disseram que são estudantes ou que “não fazem nada” (GRUPO FOCAL, 2018, LILO, I. 10; YODA, I. 15; ÚRSULA, I. 20). Já as alunas mais velhas citaram o “ser do lar” (GRUPO FOCAL, DORY, 2018, I. 17) e o “estar desempregada” (GRUPO FOCAL, MOANA, 2018, I. 74).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta que a escola recebe um público de diversas regiões da cidade, muitas vezes alunos/as carentes e com problemas familiares. Para lidar com este fator, o documento explica que “[...] a cada ano que passa o trabalho desenvolvido é mais complexo e necessário devido a diversidade da clientela.” (PPP, 2016, p. 5)

No intuito de conhecer um pouco sobre a vida dos/as alunos/as, pedi que falassem um pouco sobre as suas trajetórias até chegar na EJA. Poucos/as foram os/as alunos/as que responderam à pergunta, mas, entre os/as que responderam, tanto os motivos que os/as levaram a parar os estudos quanto os que os/as levaram a voltar estavam interligados. Mulan, que tem 42 anos, relatou que abandonou os estudos por

Mulan: Sem vergonhisse, né?!

Falou alto, com entonação de indignação.

Karen: É? Por quê?

Mulan: [com] 17, 18 anos só [se] québrincá, namorá....

Risos altos da turma.

Mulan: Aí vêm os filhos, vem o marido, né?! Às vezes não vem o marido, vêm os filhos, fica só. Perde tempo na tua vida. (GRUPO FOCAL, 2018, I. 103-109).

A fala da Mulan não foi explícita, mas subtendi que a aluna engravidou enquanto estava na educação básica, abandonando os estudos. A aluna também relatou que parou os estudos no oitavo ano na época e que, em outra escola de EJA, quando voltou aos estudos, ela repetiu o oitavo e fez o nono ano. Quando foi seguir para o primeiro ano do Ensino Médio, parou de estudar por mais um ano. Em 2018 voltou aos estudos, mas, agora, nesta escola de EJA, estando na fase de término do segundo ano do Ensino Médio. Mulan também relatou que sua filha foi a

incentivadora para que voltasse aos estudos: “A minha se formou com 15 anos e me incentivou também a estudar.” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018, I. 160-161).

Um caso parecido com o da Mulan é o da Dory. A aluna tem 39 anos, é casada e tem dois filhos e uma filha: o mais velho cursa Administração em uma faculdade privada de Bagé/RS, outro está no terceiro ano do Ensino Médio e a filha mais nova tem nove anos. A aluna relatou que parou os estudos por 23 anos e que foi o filho mais velho que a incentivou a voltar aos estudos:

Dory: Eu voltei por causa do meu filho que insistiu pra mim voltar a estudar.
 Mulan: Êhhh!!
 Mulan bateu palmas.
 Dory: Ele achou que eu tinha capacidade e eu vim tentar...
 Mulan: E tem, Dory!
 Karen: Tem, claro que tem!
 Dory: Até eu achei, que faz 23 anos que eu parei de estudar.
 Karen: 23?!
 Dory: 23 anos, tenho 3 filhos, marido, casa, e nunca mais pensei...
 Mulan: Cachorro, gato...
 Dory: Tem! cachorro, gato, tem até periquito.
 Risos da turma.
 Dory: E aí, por ele, ele que me incentivou a voltar.
 Mulan: Tá certo, tá certo.
 Dory: Ele tem 20 anos, faz faculdade...
 Mulan: O importante é não parar. (GRUPO FOCAL, 2018, I. 116-131).

Enquanto Dory compartilhava sua trajetória de vida, Mulan a motivava a seguir os estudos e concordava com a capacidade da colega. As duas demonstram uma parceria e respeito pelas vivências uma da outra. Acredito que essa parceria se deva às semelhanças que têm: ambas ficaram diversos anos fora da escola, têm família e o incentivo aos estudos não partiu delas, mas de familiares.

Lilo tem 19 anos e explicou que deixou os estudos por dois anos, porque engravidou e não quis deixar a criança sozinha nos primeiros anos de vida. A aluna relatou que pretende seguir carreira no Exército Brasileiro (EB) e que, para isso, precisa concluir o Ensino Médio: “Aí agora eu tô voltando, porque eu quero entrar pro quartel, e aí... [preciso do] Ensino Médio completo...” (GRUPO FOCAL, LILO, 2018, I. 184-186).

Concomitante ao pensamento da Lilo, Yoda e Batman também pretendem seguir carreira no EB. Yoda tem 18 anos e relatou que parou os estudos porque reprovou por dois anos. Batman tem 19 anos e já é soldado no EB, porém, para

seguir na carreira na profissão desejada, é necessário ter concluído toda a Educação Básica.

Percebi que, embora poucos/as tenham respondido à pergunta, as motivações dos/as alunos/as mais novos/as estão ligadas à vontade de seguirem carreira profissional – nestes casos, no EB – enquanto que as motivações das alunas mais velhas estão ligadas ao incentivo familiar.

Diferentemente desses dados, Ajala (2011, p. 33) citou que, entre as motivações para parar de estudar dos/as os/as alunos/as que participaram de sua pesquisa, estavam a necessidade de trabalhar para complementar a baixa renda familiar ou para auxiliar nos afazeres domésticos; notas baixas devido à dificuldade na aprendizagem; doença; falta de interesse em estudar.

Já tanto a Diretora quanto a Professora falaram um pouco sobre os/as alunos/as da EJA. Quando perguntei à Diretora sobre o público da EJA, ela explicou que o perfil dos/as alunos/as desta modalidade de ensino mudou nos últimos 3 anos:

Eu descreveria assim ó, o público [da] EJA de 3 anos atrás era um, e o de hoje é outro. Três anos atrás que que era o nosso público da EJA: pessoas de mais idade, pessoas correndo atrás de algo, né... [...] antigamente, há 3 anos atrás, eram aquelas pessoas assim ó, em busca de uma qualificação melhor, de um emprego melhor, né... E, eles realmente levavam mais a sério o ensino, né? Começava com turmas cheias e terminava com turmas cheias. Hoje tem muita gurizada. Fez 18 anos, eles querem EJA, né?! Acham que tem que ir pra EJA! (DIRETORA, 2018, l. 110-129).

Segundo a Diretora, os/as alunos/as mais jovens não têm interesse nos estudos, sendo os/as que mais faltam às aulas, evadem ou pedem para ir embora mais cedo. Já os/as mais velhos/as, ainda que minoria, são os/as que “levam a turma” (DIRETORA, 2018, l. 132), tendo maior dedicação nas aulas e assiduidade. A Professora acredita que a grande maioria está na EJA apenas pelo certificado “Não tem interesse, eles tão aqui pra ter o certificado. Poucos, dizer assim, eu quero aprender porque eu quero, seguir uma carreira de faculdade, sei lá, um curso técnico.” (DIRETORA, 2018, l. 127-129). Assim como a Diretora, a Professora reforçou que as aulas de EJA sofreram muitas evasões, além da pouca frequência dos/as alunos/as “No início do ano tu chega aqui tem 40 na sala. Agora tem 10, 12, pouquíssimos...” (PROFESSORA, 2018, l. 133-134).

A Diretora explicou também que busca incentivar quem está estudando na EJA, apresentando as opções para seguirem nos estudos:

Eu entro numa sala... Até ano passado eu tinha turma aqui. Eu entro na sala de aula, converso com eles... Eles não têm uma perspectiva de vida, eles não traçam um objetivo. [...] Então, o pessoal não vai pra frente porque não quer, não estuda porque não quer! Realmente não quer! (DIRETORA, 2018, l. 143-150).

Este último relato dito pela Diretora não traz a mesma ideia da pesquisa de Ajala (2011), que em seu trabalho disse que grande parte dos/as alunos/as mostrava interesse em seguir os estudos para ingressar em uma faculdade ou curso técnico. Na turma pesquisada por mim, nenhum/a aluno/a disse ter interesse em ingressar no ensino superior ou técnico. Como já dito anteriormente, alguns/mas alunos/as visam a carreira militar para o futuro e, em outros casos, me parece mais uma superação pessoal, como o caso de Dory, incentivada pela família. A opção pela carreira militar – em oposição à escolha por uma graduação ou ensino técnico – pode ter relação com o fato de que Bagé tem uma certa “tradição” com o serviço militar, pois tem seis quartéis militares instalados na cidade há diversos anos, enquanto que as instituições públicas de ensino (UERGS³, IFSul e UNIPAMPA) estão instaladas na cidade há poucos anos. Nesse sentido, pode ser que os/as jovens optam por escolher uma profissão que lhes sejam mais próxima.

A Professora intitulou a EJA como um público “diferente” (PROFESSORA, 2018, l. 97) em que os/as alunos/as trabalham e chegam cansados/as à noite e desistem com facilidade, precisando estar sempre sendo motivados/as a seguirem os estudos. “[...] eles chegam cansados, eles trabalham o dia inteiro, eles precisam de muita motivação, eles desistem, então é um público bem difícil de trabalhar... nada motiva [...]” (PROFESSORA, 2018, l. 97-99).

Também relatou que é um público “sem base curricular” (PROFESSORA, 2018, l. 102) e que carregam uma deficiência na escrita. “Ainda mais o noturno assim, eles vêm cansados, eles vêm... não sei, [parece que] já desistiram, não tem base curricular... carregam assim, uma deficiência na escrita...” (DIRETORA, 2018, l. 101-102). Este argumento da Professora eu pude perceber no estágio, pois, ao realizar uma atividade em que os/as alunos/as precisavam escrever, percebi vários

³ A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UEGRS) foi a primeira dessas instituições a se instalar na cidade e possui, atualmente, apenas o curso de Pedagogia.

erros de ortografia e gramática, como “falcidade, escasio” e frases como “a muitos anos a traz”.

A Professora ressaltou o fato de que, compreende este público como carente de afeto e atenção, que precisa ser sempre motivado para prosseguir nos estudos. Relatou também que durante o ano de 2018 aconselhou e buscou motivar os/as alunos/as diversas vezes a seguirem seus estudos: “Não desiste, a vida é difícil, mas falta pouco. Vamo lá, vem! Olha aí, falta dois meses, vamô termina...” eles precisam desse apoio... (PROFESSORA, 2018, l. 111- 112).

Quanto ao ensino para o perfil EJA, a Professora explicou que tinha inquietações quanto ao ensinar para jovens e adultos, visto que sempre ensinou apenas crianças. Na tentativa de explicar a diferença em ensinar crianças e adultos, a docente relatou

Que criança é pura. Criança é diferente, não tem malícia, criança tá ali aberta pra tudo que tu faz, pra tudo que tu fala, ela te adora e adulto é diferente. Já vem cheio de muralhas, né?! Porquês e.... a professora já entra, já vê com um outro olhar, que não agrada a todos, é diferente. É muito diferente. (PROFESSORA, 2018, l. 117-120).

Este fator dialoga com a pesquisa de Bastos e Oscar (2016), que explicaram sobre a diferença em ensinar adultos e crianças. Segundo os autores, enquanto as crianças são mais abertas aos conhecimentos como um todo, os adultos entram em sala de aula com opiniões já concebidas. Porém, os autores argumentam que este fator não impede o/ docente de levar para a sala de aula experiências fora do cotidiano dos/as alunos/as de EJA, no intuito de ampliar seus conhecimentos. Ela também falou de seus receios iniciais em dar aula na EJA: “Eu chegava muito nervosa, eu tô aprendendo... agora eu tô mais tranquila e leve, porque eu cheguei tensa, nervosa, não sabia...” (PROFESSORA, 2018, l. 122-124). Sobre isso, Gaulke (2013) acredita que “[...] é na prática que o professor vai sentir e perceber como realmente é a profissão, vai sentir o cansaço, o estresse, as dúvidas, o prazer e as alegrias.” (GAULKE, 2013, p. 96). Então, a prática em sala de aula acaba sendo um aprendizado, em que o ser professor/a também é ser aprendiz de conhecimentos, abordagens metodológicas, culturas, entre outras temáticas.

A Professora afirma que está aprendendo a ensinar para o público EJA: “Eu fui aprender aqui a dar aula no EJA” (PROFESSORA, 2018, l. 122). Nesse sentido, Gaulke (2013) acredita que, “O saber-fazer, como o próprio termo já diz, aprende-se

na prática dentro da sala de aula quando se é professor e se está envolvido com alunos e conhecimento.” (GAULKE, 2013, p. 99).

Sobre o sentido de seu trabalho, a Professora argumentou que seu objetivo nas aulas é despertar nos/as alunos/as o interesse pela Arte, afirmando ela é uma abordagem para se propagar cultura.

Então eu digo pra eles: “Isso é cultura!” Que eles vão aprender, no Enem também cai arte. E alguns despertam pra Arte. Querem saber de artistas, querem saber de obras, eu trago o valor de obras, eles ficam abismados com o valor de obras, então é cultura que eu tô largando aqui na EJA. Esse é o meu papel. (PROFESSORA, 2018, l. 144-147).

6.2 Relação com música

Quando questionados/as sobre suas relações com a música, os/as participantes da pesquisa relataram algumas vivências, tanto pessoais como de suas famílias. Mulan contou que não toca nenhum instrumento, mas que já tentou aprender violão,

Mulan: Não toco, eu só agarro o violão.

Risos da turma.

Mulan: Eu não sei ver as notas, não entendo aquilo ali, monte de coisinha que eu não sei. Nem uma flauta não sei tocar, nem gaitinha de boca. (GRUPO FOCAL, 2018, l. 410-421).

Apesar de dizer não tocar nenhum instrumento musical, Mulan contou que, em sua infância, construía instrumentos com folhas de árvore:

Mulan: Fazia flautinha de coisinha de caninho de... pra brincar.

Karen: de PVC?

Mulan: Não, umas arvorezinha que tinha na rua assim que a gente cortava tipo flauta assim, saía uma musiquinha.

Turma rindo.

Karen: Como é que tu é que tu fazia?

Mulan: Mamoera, amome... não... que dá no meio dos campo, umas folha grande... a gente pegava as folha pra botar na cabeça por causa do sol e a gente fazia flautinha quando chegava em casa.

Alunos/as com cara de surpresa, rindo.

Karen: E dava certo?

Mulan: Claro que dava! (GRUPO FOCAL, 2018, l. 428-439).

Então, o que percebi, é que a Mulan disse não tocar instrumentos musicais, mas relata a exploração de sons e elaboração de instrumentos musicais não

convencionais em sua infância. Ou seja, a aluna tem relação com a música e sua prática, mas pela forma que ela disse, parece não considerar o instrumento de sua infância uma vivência com prática musical, talvez por não compreender as práticas musicais tão amplamente ou por entender que “saber música” possa estar relacionado à leitura de partitura, como exemplifica em sua fala.

Mulan também contou sobre seus familiares serem envolvidos na música, “Meus primo todos cantavam e tocavam guitarra, e violão e gaita e tudo e eu não aprendi nada.” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018, l. 418-419). De forma semelhante, a interação da Diretora com a música também foi a partir de seus familiares. Seu filho teve uma banda de música nativista na época da escola. Ao explicar como a banda surgiu, ela contou que: “[...] dois do grupo eram colegas de infância, e aí pegaram um vocalista, um menino era de fora, [...] eles participaram de uns concursos... 3, 4 anos...” (DIRETORA, 2018, l. 30-32). Porém, ao ingressar na faculdade, a Diretora contou que seu filho, acabou por abandonar a banda musical.

Já relacionado à vivência em práticas musicais, a Diretora relatou que fez três anos de aulas de acordeom com teoria musical na infância/adolescência, incentivada pelo avô, com quem morava:

Diretora: Eu, nos meus 13 anos, eu fui criada pelo vô. Nos meus 13 anos, eu estudei acordeom. [...] 3 anos! É, se eu tivesse seguido... mas hoje eu acho que não sei pegar mais no acordeom... parei, parou. Eu tinha teoria! Teoria também... (DIRETORA, 2018, l. 41-50).

A Professora também teve uma relação de prática musical em sua infância, quando fez aula de piano e Artes Plásticas: “[...] quando era menina eu estudei piano. E ela [a professora] tinha uma escolinha de Artes na casa dela... A gente fazia escolinha de Artes Plásticas lá no fundo, e depois vinha pra aula particular de piano... (PROFESSORA, 2018, l. 23-28).

A Professora também relatou que nos fins de ano ela tocava em recitais. Depois dos 13 anos de idade, ela parou as aulas de piano e acabou se afastando da música, porém ressaltou que sempre teve ligação com as Artes.

A Professora também contou que teve aulas de música em seu ensino fundamental e explicou como funcionavam as aulas: “[...] tinha aula de música que era num auditório com uma pianista. Nós cantávamos, ela tocava piano... E nós cantávamos todos sentadinhos naquelas mesas de braço...” (PROFESSORA, 2018,

I. 40-43). Apesar de dizer que gostava da aula de música, a professora classificou a aula como “careta” (PROFESSORA, 2018, I. 45), pelo fato das aulas serem sempre os alunos cantando e a professora tocando piano: “Porque a gente ficava tudo sentado, cantando... Todas as aulas eram assim.” (PROFESSORA, 2018, I. 48-50), criticando a metodologia dessas aulas.

Os gostos musicais descritos pelos/as alunos/as da turma são bem heterogêneos. Os estilos musicais citados e discutidos foram: rock, funk, rap, samba, sertanejo, música internacional e as músicas que denominei como ‘antigas’ no sentido de ter mais de 50 anos de lançamento. Mulan deixou claro que, apesar de não gostar de Carnaval, gosta de dançar samba,

Mulan: Eu gosto de todas, menos de samba.

Karen: Não gosta de samba?

Aluna acenou negativamente, turma rindo.

Mulan: Samba de carnaval né?! Não gosto de música de carnaval.

Karen: É que o samba ele tem mais duas vertentes...

Mulan: Mas eu adoro sambar...

Turma rindo.

Karen: Tá, "eu não gosto de samba de carnaval, mas eu adoro sambar"...

Mulan: Eu não gosto da música, eu gosto de dançar, entendeu?

Karen: Mas de carnaval tu não gosta?

Mulan: Não, nem vou. Mas é bom pra dar uma mexidinha no pé, requebradinha na cadeira... (GRUPO FOCAL, 2018, I. 235-247).

Nesse sentido, sua interação com o samba não era apenas de escuta – que, aliás, disse não ter apressado – mas sim através da dança. Sobre o samba ou sobre o carnaval, nenhum/a colega se manifestou.

Poucos/as alunos/as mostraram interesse no rock e os/as que disseram gostar do estilo musical, explicaram que depende do ritmo. A Mulan, por exemplo, disse que “Aqueles locão, não” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018, I. 489), me fazendo pensar no que seria esse tipo de rock e em quais subgêneros a aluna pode estar se referindo. Acredito que sejam músicas como heavy metal, metal progressivo, death metal, entre outros que possuem um caráter musical, em minha concepção mais ‘agressivo’, com bastante volume e intensidade nos instrumentos musicais e vocal.

O rap foi o único estilo musical em que nenhum/a aluno/a demonstrou reprovação. Woody, disse ouvir todo tipo de música e relatou que foi em um show de rap dos Racionais MCs, em São Bernardo do Campo/SP: “[rap] Brasileiro... Racionais... eu fui no show” (GRUPO FOCAL, WOODY, 2018, I. 282).

Já Lilo disse ouvir rap nacional e “rap gringo” (GRUPO FOCAL, LILO, 2018, I. 217), que seria, segundo a aluna, uma música do estilo musical black, norte americano. Tanto ela como o Batman citaram um rap Pirata das Estrelas, de Cacife, que consideraram ser interessante para trabalhar na aula de Artes:

Karen: Tá, sobre música, o que vocês querem trabalhar? [...]
 Turma em silêncio.
 Karen: “cri, cricri” Não tem nada inte... ó, teve uma hora que alguém disse pra gente trabalhar tudo..
 Lilo: Ah, eu sei uma música!
 Karen: Qual música?
 Lilo: Eu não lembro o nome dela..
 Aluna olhou para o Batman e o Yoda.
 Batman: Guerra nas estrelas... ela é uma música que ela fala da situação do Brasil.
 Lilo: É.
 Batman: É muito foda!
 Lilo: É muito massa! (GRUPO FOCAL, 2018, I. 591- 606).

Assim que o aluno começou a falar do conteúdo da música, percebi que a música era um rap que fala sobre questões sociais, como a pobreza, o desmatamento e a violência.

O rap é um estilo musical conhecido por falar da “realidade”, relatando fatos de desigualdade social, movimentos sociais e indignações acerca da economia, saúde, segurança, política e afins. Béthune (2003, p. 59 *apud* Martins, 2014), argumenta que “o rapper não fala *da* realidade, ele fala *na* realidade e, colocando-se no coração da ação, ele transforma fortemente sua fisionomia” (*grifos* do autor). Assim, o rap apresentado pelos/as alunos/as é claramente um rap.

Batman, que trouxe a canção, citou como era sua infância brincando na rua e fez um comparativo com a atualidade, criticando a violência urbana: “Antigamente tu saía na rua, quando eu era pequeno, eu saía, brincava na rua tranquilo, era normal. Hoje em dia tu pode ser sequestrado, pode ser morto, tomar uma bala perdida [...]” (GRUPO FOCAL, BATMAN, 2018, I. 635-637). O aluno se colocou na primeira pessoa do singular para relatar sobre a sua infância e argumentar sobre as possíveis mudanças sociais desde então, o que me faz pensar sobre as significações da música sugerida por ele, dentro do seu contexto de vida. Oscar e Bastos (2016) consideram importante entender a vivência dos/as alunos/as para assim poder ensinar música e, como já abordado anteriormente, os autores acreditam que os/as adultos possuem opiniões já formadas e uma trajetória de vida.

Então, o fato do Batman comentar sobre esta música em específico e colocar para a turma ouvir, mostra que essa canção tem um significado para sua vida.

O funk foi o estilo musical mais discutido pelos/as alunos/as no GF. A grande parte disse gostar de funk, porém Dory ressaltou que “Eu gosto, agora aqueles que têm palavrão eu não gosto.” (GRUPO FOCAL, DORY, 2018, l. 503). Ao encontro de Dory, Mulan argumentou que não gosta de funk “bagaceiro” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018 l. 498) e criticou os pais que permitem seus/suas filhos/as ouvirem esse tipo de música.

Mulan: Pra ensinamento pra criança que gosta de funk, tá um terror... uma bagaceragem, muita bagaceira... ensinamento pra dar pro filho com uma música bagaceira? Não né, uma mãe cantando uma música pra um filho bagaceira, não né...

Karen: Será que tem?

Mulan: Tem! A minha escuta, mando ela tirar. Que acho um horror isso... Os funk bagaceiro... Todo mundo acha lindo as festa lá, se melando, mostrando a bunda, vai tomar banho!

Turma rindo. (GRUPO FOCAL, 2018, l. 503-513).

Em contraponto à fala de Mulan, o aluno Sid argumentou que quem não gosta de funk é “velho”, causando uma discussão em sala de aula quanto aos tipos de funk que existe e sobre o que é ser “velho”.

Karen: Por que tu não concorda?

Sid: Porque quem não gosta de funk é velho.

Gargalhadas na turma.

Mulan: Como?

Karen: Quem não gosta de funk é velho?

Mulan ficou séria e não pareceu gostar do comentário.

Dory: Mas tem vários tipos de funk, mas os ‘bagaceiro’ é horrível! Eu acho...

Mulan: Ele não tá ouvindo direito as coisa... bagaceiro, é bagaceiro! (GRUPO FOCAL, 2018, l. 522-529).

Após esse diálogo sobre funk, percebi que a Mulan e a Dory não estavam criticando o funk como um todo, mas alguma modalidade específica de letra e/ou ritmo existente no estilo musical, que intitularam de funk ‘bagaceiro’. Segundo o dicionário da Unesp (2004), bagaceira é um adjetivo significa “de má qualidade; imprestável” (DICIONÁRIO DA UNESP, 2004, p. 153). Nesse sentido, entendo que as alunas possam estar se referindo a letra de alguns funks que contêm palavras vulgares e/ou de cunho erótico.

Também houve discussões quanto a gostar ou não de músicas ‘antigas’. Os/as alunos/as mais jovens disseram não ouvir músicas ‘antigas’, já alguns/mas alunos/as mais velhos/as disseram ouvir Roberto Carlos e músicos/musicistas dessa época, mas enfatizaram que ouvem músicas mais atuais, como o rap e o sertanejo universitário também.

Lilo: Não é não gostar, é só que não é... o que a maioria escuta né, eu acho né... não conheço ninguém...

Karen: O que tu acha que a maioria escuta?

Lilo: Funk, sertanejo, ah... Desse meio aí, que mais pessoas jovens, no caso, escutam... mas também tem MPB... (GRUPO FOCAL, 2018, l. 471-475).

Este aspecto rememorou a pesquisa de Ribas (2009), em que os/as mais jovens não gostavam da música que os/as alunos/as mais velhos disseram ouvir, porém, segundo a autora, mesmo com estas diferenças de gostos musicais e vivências, havia respeito à diversidade cultural na turma.

Quanto à fala do Sid, sobre os “velhos” não gostarem de funk, Lilo contou que seu pai, que tem 60 anos, ouve as mesmas músicas que ela, causando uma problematização quanto ao gosto musical dos/as mais velhos/as e me fazendo questionar: “O que é ser velho?”. Neste pressuposto, Ribas (2009) problematizou a questão da idade biológica com a idade social, considerando difícil delimitar o que é ser jovem/adulto/idoso, pois os processos pelos quais as pessoas experienciam suas trajetórias de vida é que são importantes. Nesse sentido, a autora não acha relevante delimitar um gosto musical específico segundo a idade biológica, pois cada sujeito tem suas particularidades e vivências. A partir das questões que foram discutidas pelo grupo, concordo com Ribas, já que a heterogeneidade musical apresentada pela turma não estava relacionada à idade biológica de cada participante.

6.3 O currículo

6.3.1 O currículo EJA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a modalidade EJA é dividida em três semestres, chamados de Totalidades 7, 8 e 9, com 400 horas cada

um, ou seja, 1200 horas totais. Há uma aula semanal de Artes na EJA, totalizando 60 horas em todo o Ensino Médio.

O termo Totalidade também foi identificado na pesquisa de Fracasso (2015):

As Totalidades de conhecimento consistem na ideia de que o 'trabalho educativo' é ofertado de forma que as partes que compõem o ato educacional estejam permanentemente conectadas entre si, isto é, um currículo interdisciplinar. (FRACASSO, 2015, p. 50).

A autora também explicou que sua pesquisa foi desenvolvida nas Totalidades Iniciais, denominadas T1, T2 e T3, correspondendo ao período de alfabetização. Porém, a escola ofertava as Totalidades Finais denominadas de T4, T5 e T6. As 6 Totalidades correspondiam aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Me questionei quanto a escola da minha pesquisa utilizar os números 7, 8 e 9 para as Totalidades, mas após relembrar o trabalho de Fracasso (2015), pensando que até o número 6 é do Ensino Fundamental, os números 7, 8 e 9 devem corresponder ao Ensino Médio, que é o público da minha pesquisa. Infelizmente, acabei por não perguntar à Diretora sobre esta organização curricular.

O PPP também aborda sobre a escola se apoiar em uma gestão democrática e humanística,

[...] partindo da realidade onde está inserido, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho. (PPP, 2016, p. 4).

Partindo desses ideais do PPP, quis compreender melhor o currículo da escola e especificamente da EJA. Em diálogo com a Diretora, ela me explicou que o documento foi escrito em 2016/2017 pela "comunidade escolar" (DIRETORA, 2018, l. 184). Este caráter de organização escolar e elaboração de documentos é denominado como gestão democrática e participativa.

A Constituição Federal de 1988, Art. 206, Inciso VI, definiu a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 206, Inciso VI, 1988). Do mesmo modo, a LDB nº 9.394/96, Art. 3º, Inciso VIII, estabeleceu a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei

e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, LDB Nº 9.394, Art. 3º, 1996). Relacionando a gestão democrática com o PPP, Oliveira (2013) argumenta que,

Numa gestão democrática, a tomada de decisões de forma compartilhada coloca a **comunidade escolar como co-responsável pelas mudanças decorrentes do processo de elaboração e execução do PPP.**

Na elaboração e execução do PPP, as escolhas, decisões e ações possuem um caráter político, assumido mediante uma **construção coletiva com participação de todos os segmentos da comunidade escolar**, enfraquecendo assim as relações competitivas, autoritárias e burocráticas que costumam prevalecer no interior da escola, oportunizando a vivência de uma gestão democrática. (OLIVEIRA, 2013, p. 23, *grifos meus*).

Porém, ao explicar como funciona a escrita do documento, a Diretora explicou que “Normalmente a gente faz a grande escrita é feito, tá... supervisão, coordenação, professores e aí, quando a gente chama [a comunidade para participar], já é mais a parte assim ó, tópicos, relatos dos pais...” (DIRETORA, 2018, l. 188-190).

O fator abordado pela Constituição, LDB e por Oliveira (2013) parece contrapor a fala da Diretora que, apesar de explicar que a escrita do documento é realizada em conjunto, percebe-se que a equipe diretiva faz a construção teórica do documento, me fazendo questionar sobre o entendimento de gestão democrática da instituição e a participação da comunidade escolar quanto a elaboração do documento.

Quanto à oferta de EJA na escola, a Diretora explicou que, no passado, era ofertado Ensino Fundamental também, mas por falta de procura a escola e por falta de interesse da CRE parou de ofertar, deixando apenas o Ensino Médio.

Diretora: Não, nós não temos o fundamental hoje em dia porque a procura, não existe procura! E aí eles não liberam uma turma com 7, 8 alunos. O último semestre que eu tentei abrir, foram uma turma... pra oitava série, eu tive 8 inscritos! Lógico que a coordenadoria não...Não aceita, né? (DIRETORA, 2018, l. 116-123).

O fato dito pela Diretora sobre o Ensino Fundamental não ter mais procura, mas o Ensino Médio seguir efetivando matrícula, me chamou muito a atenção e me fez ir atrás de dados e pesquisas sobre o índice de analfabetismo no Brasil.

Um fator que trago para dialogar com esta realidade são os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, que constatou uma

diminuição na taxa de analfabetismo nos últimos anos: 8,5 em 2013; 8,3 em 2014; e 8,0 em 2015. A PNAD de 2017 seguiu mostrando diminuição, sendo 7,2 em 2016 e 7,0 (equivalente a 11,5 milhões de pessoas) em 2017. “Se comparada a taxa de 2016 (7,2%), o número de pessoas de 15 anos ou mais que eram analfabetos apresentou uma redução de aproximadamente 300 mil pessoas.” (BRASIL, IBGE, 2017, p. 2). Então, em diálogo com os dados, uma possibilidade quanto à queda de procura do Ensino Fundamental na modalidade EJA em Bagé pode ser decorrente da diminuição de analfabetos no Brasil. Porém, apesar dessa diminuição, o índice de analfabetismo ainda é muito alto, tendo em Bagé/RS 26,2% da população entre os/as não alfabetizados/s (BRASIL, IBGE, 2010). Então é necessário pesquisar mais sobre os motivos pela qual ainda existem tantos/as brasileiros/as analfabetos/as, bem como seus motivos para não seguirem os seus estudos, além de ser necessário investigar os motivos que levam as redes de ensino a não ofertarem a modalidade de EJA por conta do número de interessados/as. Há que se considerar, também, que esta pesquisa foi realizada numa escola estadual, cuja competência central de oferta é para o Ensino Médio. A rede municipal é a principal responsável pela oferta do Ensino Fundamental.

A Diretora criticou a organização curricular da EJA em Bagé/RS, relatando que no segundo semestre de 2018 aconteceu uma reunião pedagógica para discutir este assunto, visto que cada escola de EJA tem uma forma de organizar o currículo.

[...] até é ruim, né?! Porque, por exemplo, Ensino Médio, é pra todas as escolas o mesmo formato, né?! As disciplinas... ahn... notas... é... quando foi o politécnico, a parte de seminário, né?! Conceitos. E na EJA não, um trabalha com nota, um com conceito... né?! Semestre um trabalha com semestre inteiro, né?! Nós dividimos em dois bimestres... Agora vem um padrão pra todas as escolas.

Karen: É um padrão curricular...

Diretora: É, e é o correto. (DIRETORA, 2018, l. 215-219).

A partir da fala da Diretora, entendo que as escolas de EJA em Bagé/RS não tem um padrão quanto à organização curricular, diferentemente das outras modalidades de ensino, o que me faz questionar sobre este motivo, dado que a EJA é uma modalidade tão antiga quanto as outras e, apesar de acreditar que as escolas devem possuir sua autonomia, me parece um tanto estranho apenas uma modalidade não seguir um padrão, mesmo que este padrão seja questionável.

Apesar do fato da EJA em Bagé/RS estar se encaminhando para um padrão de estrutura curricular, a questão levantada por Barcelos (2012) sobre a modalidade ter ou não um currículo diferenciado me parece relevante e digna de atenção, visto que a EJA comporta um público com faixas etárias e vivências distintas. Então o que me questionei é: será que a EJA que tem de estabelecer um padrão na estrutura curricular, ou será que as outras modalidades que deveriam rever as suas estruturas?

6.3.2 A música na escola

Em diálogo com a Diretora quanto à oferta do ensino de música na escola, ela argumentou que o estado não oferece a área e ainda comentou sobre a possibilidade de abrir contratos para professores/as de música, ideia esta que não saiu do papel.

O estado não oferece isso daí né. Até foi aberto o ano passado, fui chamada na coordenadoria aqui, que estaria aberto contrato pra professores de música, de música nas escolas. Mas, ficou só no papel. Não saiu dali. Até a encarregada dessa parte que montou todo esse projeto... convidou se fosse necessário pra gente ir pra Porto Alegre, eu iria..." (DIRETORA, 2018, l. 76-80).

Apesar de não ter música atualmente na escola, contou sobre o projeto Canto Guri que existia na instituição anos atrás, em parceria com a prefeitura de Bagé/RS,

Diretora: Canto guri, teve 3 anos. Primeiro ano foi aqui na escola. Depois os outros dois anos foi no... CTG Gaspar. E aí parou! [...]. O primeiro ano foi muito bonito, que nesse espaço onde tem o ginásio foi montada uma lona! A prefeitura...
 Karen: Teve parceira com a prefeitura...
 Diretora: Teve parceria com a prefeitura.
 Karen: Isso faz tempo?
 Diretora: Faz! Uns 5 anos, eu acho. (DIRETORA, 2018, l. 92-104).

Apesar de fazer cerca de 5 anos que o Projeto Canto Guri deixou de existir, ele ainda é citado no PPP da escola como um projeto existente, em que contém os objetivos, justificativa, metodologias e recursos necessários para sua realização. Acredito que isso demonstra que o projeto teve grande importância para a escola durante o tempo em que aconteceu.

Os/As alunos/as responderam, unanimemente, que nunca tiveram música na escola. Então, perguntei como eles acham que é uma aula de música e o que poderia ser trabalhado nela. A partir disso, a Mulan disse que pode haver debates sobre música, “Quando começar a tocar uma música vou ‘ah eu não gosto dessa, gosto daquela’, aí ‘não, aquela outra’.” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018, I. 386-389). Já Batman afirma que se pode compor na aula de música (GRUPO FOCAL, BATMAN, 2018, I. 398). Os aspectos de uma aula de música apresentados pelos/as alunos/as fizeram-me lembrar o trabalho de Bueno e Bueno (2009), na qual abordaram sobre propostas de Swanwick. Ele acreditava ser importante para o aprendizado de música práticas de apreciação, execução e criação/composição, acompanhado pela literatura e pela técnica, voltada para aperfeiçoar as interpretações musicais.

A Professora também disse não trabalhar com música na EJA e explicou que planeja suas aulas de acordo com o que o antigo professor de Artes trabalhava: Artes Visuais e sua História. A História da Arte está prevista no Plano de Estudos da escola para o Ensino Médio: “Identificar elementos básicos da linguagem visual e dos períodos da história da arte, valorizando a produção artística local e de outras culturas” (PLANO DE ESTUDOS, 2018). Então, a forma da Professora planejar suas aulas está em concordância com os documentos da escola. Ainda que não ensine música em suas aulas de Artes na EJA, a professora explicou que utiliza a música em suas aulas com crianças, nos Anos Iniciais:

Trabalho. Com essa voz “maravilhosa”, eu canto todos os dias na minha sala! [...]. Eu dou aula em outra escola. Eu dou aula nas Séries Iniciais. Então tem o canto do dia, tem cantigas de quando a gente tá muito cansado, a gente começa a cantar batendo palma... eu danço, canto, eles adoram. Cantamos! (PROFESSORA, 2018, I. 66-71).

O fato da Professora trabalhar com intervenções musicais com os Anos Iniciais e não trabalhar na EJA me chamou a atenção. Entendo que, o público infantil é diferenciado do público EJA e talvez a Professora não ache conveniente trabalhar com a mesma abordagem de aula em que trabalha com as crianças. Acredito que esse receio da Professora se deu ao fato dela sempre ter dado aula para crianças e recém estar no seu primeiro ano lecionando para Jovens e Adultos, além de, talvez,

não se sentir segura em trabalhar com o ensino de Música na EJA, uma vez que a sua formação pode não ter sido voltada para esta área.

A Professora reclamou sobre as aulas de Artes serem apenas uma vez por semana para o Ensino Médio. Explicou que em seu trabalho com Artes nos Anos Iniciais, ela conseguia realizar suas aulas semanais em dois momentos: abordar sobre o artista trabalhado e, após, realizar uma atividade prática. Porém na EJA, explicou que não há tempo hábil para realizar estes dois momentos de aula. Também reclamou da ausência de material didático para as aulas na EJA, fator abordado por Oscar e Bastos (2016) que também perceberam essa escassez. Estes autores me fizeram refletir sobre a falta de material para a EJA e, após a entrevista com a Professora, passei a questionar no que a falta de material didático pode acarretar para a profissão da docência quanto ao planejamento das aulas de Artes para este público.

Ainda sobre a presença da música na escola, a instituição dispõe de alguns instrumentos musicais: um violão, flautas doce, pandeiro, teclado e um piano de armário no auditório, que os/as alunos/as disseram nunca terem visto ser tocado “Só vi aberto, não tinha ninguém pra tocar.” (GRUPO FOCAL, MULAN, 2018, I. 326).

Apesar de não haver ensino formal de música na escola, a Diretora defende a importância da área a partir dos possíveis benefícios às pessoas e, no caso da escola, aos/as alunos/as, “[...] eu acho isso muito bom pros alunos né. Pra parte, como é que eu vou dizer, a motora... A parte emotiva do aluno, a tranquilidade né, a disciplina do aluno!” (DIRETORA, 2018, I. 80-83). A professora acredita que o ensino, não só de música, mas das Artes e suas quatro modalidades: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, ajuda a desenvolver o senso crítico e deve começar desde os Anos Iniciais: “E eu acho que tem que começar [com as Artes] no Fundamental... Lá nos Anos Iniciais. Começa a desenvolver o senso crítico da criança, autocrítica, é lá em baixo que a gente começa, a base. Eu acho que a gente tem que ter.” (PROFESSORA, 2018, I. 74-78).

Apesar de não haver o ensino formal de música na instituição, percebi a música presente em diversos momentos, inclusive no próprio GF. Enquanto discutíamos os tópicos, vi o Yoda fazendo beat box enquanto estávamos falando de rap e, após, ele imitou batidas de funk quando estávamos falando do estilo musical. Vi também a Mulan imitando um pandeiro enquanto falávamos de práticas musicais

e demais alunos/as, que não consegui identificar, fizeram outros sons de instrumentos e ritmos musicais durante todo o GF.

Além da presença da música durante o GF, os/as alunos/as relataram que a professora de História coloca músicas nas aulas, em alto som. A escolha das músicas ouvidas pela turma é a partir do gosto dela.

Mulan: Não, só a professora 'do de' história que deixa escutar música e dá aula.

Karen: Tá, ela deixa escutar no fone?

Mulan: Não, botar no celular, ela mesmo bota as música pra 'nóis'.

Woody acenou concordando com a colega.

Karen: Ah é? Olha só que...

Mulan: Mas nem todo mundo quer as música dela né, que é as música mais, né...

Karen: o que seria músicas mais tipo...

Mulan: Mais antiga. (GRUPO FOCAL, 2018, I. 454-461).

A partir dos dados, reflito que a música na escola existe e que tem causado comentários em aula quanto ao que a professora de História leva para a turma ouvir. Então, possivelmente sem perceber, os/as alunos/as apreciam música e exercitam seu senso crítico/reflexivo quanto aos gostos musicais, mesmo fora de um ambiente formal de ensino de música.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a inserção do ensino de música na EJA de uma turma do Ensino Médio de uma escola pública. Os objetivos específicos foram: conhecer o ensino de música no contexto da EJA em Bagé; conhecer o perfil dos/as alunos/as da turma e suas vivências sociais e musicais; compreender o currículo de Artes, especificamente música, da EJA.

Por meio da revisão de literatura, inicialmente sobre a EJA no Brasil, pude compreender historicamente como a modalidade tem sido vista com o passar dos anos e na atualidade, o que ajudou na contextualização histórica e social deste público e no entendimento de leis e diretrizes voltada à EJA. Já a revisão sobre a EJA e a Educação Musical possibilitou que eu me aproximasse da área, contextualizando a inserção do ensino de música através de outros trabalhos já realizados, bem como a visão de outros pesquisadores sobre o currículo desta modalidade. Além disso, a construção da revisão possibilitou que eu conhecesse e me aprofundasse mais na compreensão sobre currículo de EJA, possibilitando questionamentos sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos, bem como o papel da música neste contexto.

Através de uma abordagem qualitativa, a metodologia de coleta de dados envolveu o grupo focal e entrevistas semiestruturadas, subsidiadas pelos documentos da escola. O grupo focal foi importante para que eu me aproximasse dos sujeitos, conhecendo um pouco do perfil do público EJA e da instituição, trazendo as vozes dos próprios sujeitos da EJA para a pesquisa. As entrevistas possibilitaram que eu conhecesse também a diretora e professora de Artes da EJA, além de possibilitar compreender o currículo da escola.

Alguns aspectos na metodologia foram desafiadores para mim, enquanto pesquisadora, principalmente no GF, quando percebi que os/as alunos/as estavam resistentes para realizá-lo. O fato de ter que mudar a temática de ensino para currículo neste trabalho foi algo que me pegou desapercibida, visto que organizei previamente o TCC e o Estágio Supervisionado IV, de modo que o terminaria antes do prazo. Porém, neste trabalho tive que aprender a lidar com imprevistos e considero relevante essa experiência, pois assim como argumenta Creswell (2014), em uma pesquisa qualitativa em que se lida com seres humanos, pode acontecer mudanças e isso faz parte deste tipo de abordagem.

A escolha em realizar a pesquisa concomitantemente com o Estágio Supervisionado IV me fez vivenciar na prática as situações da inserção da música e seu currículo citados nos estudos que apresentei na revisão de literatura, como por exemplo, a questão da falta de materiais sobre o ensino de música na EJA e a heterogeneidade entre os/as alunos/as. Também os dados coletados me auxiliaram no planejamento do projeto de ensino e das aulas, pois enquanto eu planejava para o estágio, rememorava dados, o perfil dos/s alunos/as da EJA, seus desafios e facilidades, e assim vice-versa.

Através dessa unificação, meu projeto de estágio teve a temática “Grafitando a bandeira”. Foi voltado a História da Arte, seguindo de onde a professora parou, na Semana de Arte Moderna de 1922. Trabalhei com músicas deste período da história no Brasil, inclusive com músicas “antigas”, de 1930, em que os/as alunos/as mais novos disseram conhecer regravações delas na atualidade e mal sabiam a antiguidade das músicas que tanto ouvem e gostam. Este fator desmistificou a ideia de música antiga ser coisa de “velho”, como abordado no GF. Após 5 aulas nesta temática dos anos 1930, através do fio condutor de História da Arte, fui para o Movimento Hip Hop: break, grafite, DJ e MC, trabalhando com composição e um rap, acompanhado de uma batida eletrônica feita em um aplicativo para celular. A temática do Hip Hop foi pensada através do GF, em que ninguém demonstrou não gostar de rap, e a composição possibilitou que os/as alunos/as expressassem suas vivências na letra, fator tão importante para a modalidade, no intuito de incentivar a autonomia e valorizar a vivência dos/as alunos/as.

Essa unificação de estágio e TCC me proporcionou vivenciar na prática algumas falas, como por exemplo a fala em que a Professora relata sobre a resistência dos/as alunos/as e a falta de interesse nos estudos pois, nas primeiras aulas do estágio, alguns/mas alunos/as não participavam da aula, não gostavam de movimentação de mesas, cadeiras e eu precisava insistir para que alguns/mas interagissem. Porém, com o passar das aulas, a situação foi mudando e na aula 5, consegui tirar todos os/as alunos/as da sala, das cadeiras enfileiradas, levar para a quadra da escola e fazer uma prática de conjunto com percussão corporal a 3 vezes, canto e violão. Viver na prática do estágio o meu TCC me ajudou a ter uma reflexão mais aprofundada sobre a temática, pois eu não conheci os/as alunos/as apenas no GF. Realizar diversas atividades de ensino de música a partir do estágio e a escolha por unificar o ensino à pesquisa foi significativa, visto que este trabalho é de caráter

qualitativo, ou seja, não se foca em números, mas em pessoas, em vivências, em singularidades.

Já o GF me proporcionou uma compreensão mais prática, trazendo a visão dos/as alunos/as quanto ao ensino de música e suas relações com a área. Assim como o GF, as entrevistas me auxiliaram quanto ao entendimento da inserção da música a partir dos/as colaboradores/as da escola, a Professora de Artes da turma da pesquisa e a Diretora da instituição. A Diretora, especificamente, ainda contribuiu para o entendimento sobre o currículo de outras escolas de EJA no município, quando explanou sobre a reunião pedagógica sobre EJA e a estrutura curricular da modalidade em Bagé/RS.

A análise dos dados apontou que os perfis dos/as alunos/as são bem diversificados, como também apontados pela literatura da área (RIBAS, 2009; GONZAGA; MORATO, 2017; SILVA, 2015; SÁUL, 2013). A EJA tem um público misto, com vivências, culturas e faixas etárias diferentes. Nesse sentido, por serem diversos os sujeitos participantes da pesquisa e suas trajetórias, não é possível que as respostas dadas por eles/as sejam generalizadas para outros contextos e situações.

As falas dos/as participantes mostraram que as interações com a música, são diversas. Alguns/mas lembraram de suas interações musicais na infância, através de brincadeiras ou através de ensinamentos formais de música. Outros/as falaram sobre como interagem com a música hoje em dia, quais são os seus gostos musicais e quais são as características que lhes agradam (ou não) em determinados tipos de música. Também os tipos de música que foram lembrados pelos/as participantes são variados – como também apresentado pela literatura quanto à diversidade de gostos musicais (SILVA, 2015; RIBAS, 2009). Quando apresentam elementos musicais, mesmo que não saibam nomear, alguns/mas participantes falaram sobre elementos formais que constituem a música, como por exemplo, leitura de partitura.

Considero que ainda há ausência de ensino formal de música na EJA, porém a música está presente na escola em diversos espaços. Essa presença ficou evidente ao observar os/as alunos/as fazendo beats enquanto o GF acontecia, ouvirem música com fones de ouvido e debaterem sobre o que gostam ou não de ouvir, bem como as canções ouvidas pela professora de História.

Entendo que a dificuldade em inserir o ensino de música na EJA se deva ao fato de professores/as se sentirem desafiados/as pelo pouco material existente para a

modalidade e talvez, por não terem muita vivência em lecionar para este público e para esta área. A partir desses dados, considero que uma formação continuada focada em metodologias para o ensino de Artes na EJA, especificamente música, poderia auxiliar os/as professores/as a planejarem suas aulas e terem um entendimento maior sobre o público EJA e sobre o ensino de música, colaborando assim para a sua inserção na modalidade.

O objetivo específico de conhecer o perfil dos/as alunos/as da turma e suas vivências sociais e musicais foi alcançado principalmente no GF, quando os/as alunos/as compartilharam sobre suas vidas. Porém, as entrevistas também me auxiliaram para compreender o perfil da EJA não só da turma da pesquisa, mas tendo dados mais amplos do público desta modalidade, complementando os dados que constam no PPP sobre o perfil dos/as alunos/as da escola e as falas dos/as próprios/as alunos/as.

O objetivo de compreender o currículo de Artes, especificamente música na EJA em Bagé foi atingido parcialmente através dos documentos da escola: PPP, Regimento Escolar, Plano de Estudos, em que abordavam sobre o funcionamento e estrutura curricular da EJA. Através deles, pude compreender o papel das Artes dentro das Linguagens e seu foco para o ensino médio é no ensino da História da Arte e da cultura regional, que foi de fato cumprido pela professora da turma.

Por fim, entendo como contribuições desta pesquisa o auxílio quanto a compreensão da inserção da música na EJA, cuja modalidade tem sido pouco abordada nos estudos da Educação Musical. Ou seja, este trabalho pode corroborar com a literatura da área de educação musical sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e espero que surjam novas pesquisas, contribuindo para uma maior compreensão da EJA e de seus sujeitos, que possuem histórias de vida tão relevantes e, às vezes, tão delicadas, mas que mesmo assim, estão voltando para uma instituição de ensino que tem um grande papel transformador em suas vidas.

Eu, enquanto aluna de uma Licenciatura, tendo meu primeiro contato com a pesquisa, estagiária de música e futura professora de música, me senti tocada por diversas histórias e por este público e acredito que este trabalho sobre a inserção da música, bem como minhas práticas de estágio, pode levar aos sujeitos da pesquisa, de alguma forma considerações para sua vida pessoal, suas emoções e formas de ver o mundo, pois, na minha opinião, onde a música está presente, o ambiente se transforma. A sala de aula se transforma. E sujeitos se transformam.

REFERÊNCIAS

AJALA, Michelle Cristina. **Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR.** Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade EJA). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf. Acesso em: 8 abr. 2018.

ALMEIDA, Mulan de; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, o III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 1283-1299. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BARCELOS, Valdo. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana e intercultural de educação. In: IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPEDSUL). Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, UCS, 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/713/238>. Acesso em: 10 out. 2018.

BASTOS, Juliana Curzi; OSCAR, Sérgio Cândido de. O ensino de Música na modalidade EJA: Psicologia da música e estratégias de motivação para o desenvolvimento musical de adultos. In: Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Boa Vista, 2016. **Anais...** Boa vista: FAEB, 2016, p. 897-906. Disponível em: <http://ufr.br/confaeb/index.php/anais/category/7-musica?download=68:oscar-sergio>. Acesso em: 3 abr. 2018.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v.2, n. 1, p.196-209, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** 2. ed. Tradução: Maria Alvarez; Sara Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994 [1991].

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2018.

_____ Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 out. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

_____ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____ Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 dez. 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Parecer do CNE/CEB n.º 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): síntese de indicadores 2015**. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, Educação 2017. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. **Taxa de analfabetismo – Brasil**, Município Bagé. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?ibge/censo/cnv/alfbr.def>. Acesso em: 22 nov. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 3/10, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 2/15, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BUENO, Paula Alexandra Reis; BUENO, Roberto Eduardo. Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. In: IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 8430- 8440. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3568_2012.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

CAMPOS, Alex Machado. **Os direitos políticos nas constituições de 1891 e 1934**. Monografia (Especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo). Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (Cefor), da Câmara dos Deputados, Brasília, 2007. Disponível em: http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/10110/direitos_politicos_campos.pdf?sequence=3. Acesso em: 29 abr. 2018.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009. 264 p.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. A Campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2011, p. 1-9. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEL-BEN, Luciana. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da Revista da ABEM. **Intermeio**: revista do programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 19, n. 37, p. 125-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2364>. Acesso em 25 mar. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Editora UFPR. Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602004000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRACASSO, Daniela Cesa. **O ensino de música no currículo da educação de jovens e adultos**: uma investigação com uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122550>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. O ensino de Música no currículo da Educação de Jovens e Adultos. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, Santa Maria, 2018. **Anais...** Santa Maria: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 2018. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3164/1651>. Acesso em: 28 nov. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 79 p.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 91 – 104. jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/75>. Acesso em: 4 nov. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004. Acesso em: 5 jun. 2018.

GONZAGA, Jennifer; MORATO, Cíntia Thais. O Ensino de Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o caso de uma escola estadual em Araguari – MG. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, 2017. **Anais...** Manaus: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2513/1423>. Acesso em: 3 abr. 2018.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: organizações e trabalho – rPOT**, v. 3, n. 1, p. 135-159. jan./jun., 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572003000100007. Acesso em: 5 jun. 2018.

GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. A religião como instância socializadora e educativa: um olhar sobre os jovens de classes populares. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 69-84, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/issue/view/260/showToc>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/448>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, 2004. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf. Acesso em: 25 set. 2018.

MARTINS, Raquel M. Uma reflexão a partir do rap “Vida Loka II”, do Racionais MC’s: valorização do jovem negro pelos signos do poder econômico. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 2, v. 2, p. 151-75, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/muspop/article/view/127>. Acesso em: 25 set. 2018.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. UNESCO. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. p. 231-241. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/1SF/Tendencias_praticas_curriculares.pdf. Acesso em: 23 nov. 2018.

OLIVEIRA, Olga Maria de. **O Projeto Político-Pedagógico**: instrumento para uma Gestão Escolar Democrática. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/o-projeto-politico-pedagogico-instrumento-para-uma-gestao-escolar-democratica/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. UNESP. In: **Cadernos de Formação**: Formação de Professores, Educação, Cultura e Desenvolvimento, Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, Cultura Acadêmica, v. 1, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/108/3/01d06t06.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p.124-134, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/243>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SÁUL, Tiago Scalvenzi. **O ensino de música na EJA**: saberes docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30281?show=full>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SILVA, Antonio Lisboa da. **A educação musical para jovens e adultos**: políticas, desafios e proposta de metodologia para o ensino de música. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música- Licenciatura). Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2013. Disponível em: http://musica.ufma.br/ens/tcc/21_silva.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

SILVA, Teronio Manoel da. Educação musical na educação de jovens e adultos: um relato da disciplina estágio supervisionado I. In: V ENID: encontro de iniciação à docência da UEPB. Campina Grande, 2015. **Anais...**Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_M D1_SA13_ID1559_02072015002217.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). In: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n.38, p. 49-59, jun.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 1 abr. 2018.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>. Acesso em: 5 out. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Projeto Pedagógico do Curso de Música/Licenciatura**. Bagé, 2014. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC_CURSO_DE_M%C3%9ASICA3.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Música/Licenciatura**. Bagé, 2017.

Disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2018/05/ppc-2017-com-ementario.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. O Estado da arte nas pesquisas envolvendo EJA e Educação Musical. In: 26º Seminário Nacional de Arte e Educação: o ensino da arte em tempos de crise/ 5º Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola, Montenegro, 2018. **Anais...Montenegro**: Editora da Fundarte, 2018, p. 355- 361. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/550/0>. Acesso em: 6 dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I- CARTA DE APRESENTAÇÃO



Bagé, 22 de agosto de 2018.

À Diretora da EEEM...

Prezada Diretora,

Ao cumprimentá-la, venho apresentar a acadêmica KAREN CRISTINA CARVALHO, do Curso de Música - Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, regularmente matriculada em Estágio Supervisionado IV, para que solicite permissão para realizar observações e práticas de ensino de música semanalmente na turma XXX da Educação de Jovens e Adultos ao longo de todo o semestre de 2018/2, bem como realizar seu Trabalho de Conclusão de Curso com os/as alunos/as desta turma. Os horários de realização das atividades poderão ser agendados diretamente com a discente.

Agradeço pela atenção e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Elaine Martha Daenecke
Professora Orientadora
elainedaenecke@unipampa.edu.br

APÊNDICE II- TERMO DE CONSENTIMENTO – ESCOLA

Eu, _____, portadora do RG nº _____, diretora da Escola _____ autorizo a discente do Curso de Música – Licenciatura, da UNIPAMPA, Karen Cristina de Carvalho realizar suas práticas de Estágio Supervisionado IV e, a partir dessas práticas, realizar sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso na turma ____ da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ambos sob orientação da professora Elaine Martha Daenecke.

Estou ciente de que a escola permanecerá no anonimato ao longo da pesquisa, sem qualquer prejuízo, tendo sua privacidade respeitada, bem como a confidencialidade das informações pessoais dos/as alunos/as e seu anonimato serão garantidos.

Coloco-me à disposição para contribuir para a pesquisa, disponibilizando materiais e documentos que a discente e sua orientadora julgarem necessários.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE III- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PRIMEIRO GRUPO FOCAL

1. Apresentação dos/as alunos/as: nome, idade, profissão, pseudônimo...
2. Porque vocês estão na EJA? Conte um pouco sobre sua trajetória de vida.
3. Qual é a importância da EJA para a vida de vocês?
4. Qual é a relação de vocês com a música? Gostam de música? O que gostam?
5. Vocês tiveram música na escola, em outros momentos?
6. Como são as aulas de Artes? Vocês tiveram ou têm música nas aulas de Artes ou de outras disciplinas?
7. Como vocês imaginam uma aula de música na EJA? O que gostariam de aprender numa aula de música na escola? Por quê?

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO – DISCENTES

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, estudante da turma ____ de EJA da escola _____, declaro para os devidos fins que, após ter sido esclarecido/a sobre seus objetivos, métodos, justificativa e potenciais benefícios e riscos, aceito colaborar com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Prof^a. Elaine Martha Daenecke. Estou ciente de que poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terei minha privacidade respeitada; a confidencialidade das minhas informações pessoais será garantida e minha identidade será preservada, por meio do uso de um pseudônimo.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE V - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – DISCENTES

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, estudante da turma ____ de EJA da escola _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da gravação em áudio e vídeo, realizada no dia _____, durante minha participação em grupo focal realizado para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Profª. Elaine Martha Daenecke. Os dados obtidos por meio da gravação poderão ser utilizados integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações e subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE VI- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

1. Qual sua formação?
2. Qual sua relação com música?
3. Você já teve aula de música? Se sim, como eram as aulas?
4. Tem música na escola? Em que espaços?
5. Existia algo ligado à música na escola antigamente?
6. Como você descreveria o público EJA?
7. Como é o ensino de arte na EJA?
8. Pensando na lei nº 13.278/16 sobre o ensino de teatro, música, dança e artes visuais na aula de artes, como você vê a escola/aulas de artes?
9. Quem escreveu o PPP da escola? Quando?
10. Uma curiosidade: vi que no PPP da escola é escrito “componente curricular” para os Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio de EJA na matriz curricular. Porém no Ensino Médio regular é escrito “disciplina”. Sabe o motivo da diferença de escrita? O que você entende por “disciplina” e “componente curricular”?

APÊNDICE VII- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

1. Qual sua formação?
2. Qual sua relação com música?
3. Você já teve aula de música? Se sim, como eram as aulas?
4. Tem música na escola? Em que espaços?
5. Você trabalha ou já trabalhou com música em suas aulas?
6. Como você descreveria o público EJA?
7. Como é o ensino de arte na EJA?
8. Pensando na lei nº 13.278/16 sobre o ensino de teatro, música dança e artes visuais na aula de artes, como você vê a escola/aulas de artes?
9. Um dia você comentou comigo que ensinar adultos é diferente de ensinar crianças... poderia explicar melhor?

APÊNDICE VIII- TERMO DE CONSENTIMENTO – DIRETORA

Eu, _____, portadora do RG nº _____, diretora da escola _____, declaro para os devidos fins que, após ter sido esclarecida sobre seus objetivos, métodos, justificativa e potenciais benefícios e riscos, aceito colaborar com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Prof^a. Elaine Martha Daenecke. Estou ciente de que poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terei minha privacidade respeitada; a confidencialidade das minhas informações pessoais será garantida e minha identidade será preservada, por meio do uso de um pseudônimo.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE IX- TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – DIRETORA

Eu, _____, portadora do RG nº _____, diretora da escola _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da gravação em áudio, realizada no dia _____, durante minha participação em entrevista realizada para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Profª. Elaine Martha Daenecke. Os dados obtidos por meio da gravação poderão ser utilizados integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações e subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE X- TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSORA

Eu, _____, portadora do RG nº _____, professora da escola _____, declaro para os devidos fins que, após ter sido esclarecida sobre seus objetivos, métodos, justificativa e potenciais benefícios e riscos, aceito colaborar com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Prof^a. Elaine Martha Daenecke. Estou ciente de que poderei desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo, e terei minha privacidade respeitada; a confidencialidade das minhas informações pessoais será garantida e minha identidade será preservada, por meio do uso de um pseudônimo.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE XI- TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS – PROFESSORA

Eu, _____, portadora do RG nº _____, professora da escola _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da gravação em áudio, realizada no dia _____, durante minha participação em entrevista realizada para a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso de Karen Cristina de Carvalho, desenvolvida no curso de Música – Licenciatura da UNIPAMPA, campus Bagé/RS, orientado pela Prof^a. Elaine Martha Daenecke. Os dados obtidos por meio da gravação poderão ser utilizados integral ou parcialmente em publicações acadêmicas, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações e subscrevo o presente documento.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura