O Ensino de Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA): o caso de uma escola estadual em Araguari – MG

Jennifer Gonzaga
Universidade Federal de Uberlândia
jennigonzaga@gmail.com

Cíntia Thais Morato
Universidade Federal de Uberlândia
cintiamorato97@gmail.com

Comunicação

Resumo: Esta comunicação de pesquisa relata dados sobre o ensino de música no componente curricular Arte da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola estadual em Araguari – MG. Trata-se de uma pesquisa de graduação que, por meio da metodologia qualitativa apoiada na observação e na realização de entrevistas com alunos dos 7º e 9º anos da EJA – Ensino Fundamental, buscou conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA; saber como o professor trabalha os conteúdos musicais e como emprega os recursos de ensino; conhecer como se dá a relação entre professor e alunos da EJA; saber se e como o professor integra os conteúdos musicais às vivências heterogêneas dos alunos da EJA, bem como, saber como lida com a heterogeneidade da sala de aula. A coleta de dados revelou uma abordagem expositiva das aulas, a adoção da prova escrita como método de avaliação, uma organização uniformizante do espaço pedagógico (com as carteiras enfileiradas), a adoção da história da música de tradição ocidental como principal conteúdo ministrado (já que não se podia fazer "barulho" durante as aulas de música), proximidade e respeito entre professor e alunos, e as dimensões etária, de comportamento e humor, e de gênero caracterizando a heterogeneidade observada nas turmas.

Palavras chave: Ensino de música na EJA, estratégias didáticas, heterogeneidade.

Introdução

Esta comunicação apresenta os resultados de uma pesquisa de graduação em música desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, defendida em março de 2017, que buscou conhecer como se dá o ensino de música na EJA, face à heterogeneidade que demonstra ser marcante entre os alunos dessa modalidade de educação.

Segundo Ribas (2006, p. 29), a heterogeneidade se coloca como uma característica que marca o comportamento humano nos mais diversos períodos da vida, na medida em que a

condição histórica e social não é igualitária para os indivíduos, nem mesmo dentro de um mesmo grupo geracional. Isso se faz ainda mais marcante na EJA por tratar-se de uma educação destinada a adultos que não puderam, por algum motivo, estudar ou terminar seus estudos na idade escolar e, como cita COURA (2007):

> Voltar às aulas [pode] saciar a vontade de aprender que lhes fora negada quando mais jovem. As privações que sofreram, seja por terem que sair para trabalhar ainda muito jovens, ou por falta de escolas públicas, levaram esses sujeitos a uma condição de excluídos. (COURA, 2007, p. 60).

Assim, nas salas de aula da EJA podemos encontrar diversas faixas etárias variando de 15 anos[1] a idosos com idade bem avançada, demarcando uma dimensão heterogênea relacionada à geração, mas não só, pois a diversidade social, cultural e, musicalmente, de gosto e de repertório também estão presentes na EJA (RIBAS, 2006).

Diante desse contexto de heterogeneidade na EJA, estabeleceu-se como objetivos específicos da pesquisa: conhecer as estratégias didáticas utilizadas para o ensino de música na EJA; saber como o professor trabalha os conteúdos musicais e como emprega os recursos de ensino; conhecer como se dá a relação entre professor e alunos da EJA; saber se e como o professor integra os conteúdos musicais às vivências heterogêneas dos alunos da EJA; conhecer como o professor lida com a heterogeneidade da sala de aula. Esses objetivos foram formulados de forma a responder a questão de pesquisa: como é o ensino de música na EJA? Lembrando que, segundo os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996[2], a música é tida como um conteúdo a ser ensinado dentro do

---

[1] Segundo a legislação (BRASIL, 2010; MINAS GERAIS, 2016), a idade mínima para ingresso na EJA/anos finais do Ensino Fundamental é de 15 anos e na EJA/Ensino Médio, 18 anos.

[2] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013). (BRASIL, 2013).

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 2017).

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016). (BRASIL, 2016).

A Lei Nº 13.278/2016 revogou a Lei Nº 11.769/2008 que dava ao §6º do Art. 26 da LDB 9.394/1996 a redação: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo" (BRASIL, 2008).

componente curricular Arte (BRASIL, 1996), tal como ocorre na escola estadual que se configurou o caso dessa pesquisa.

De cunho qualitativo, a metodologia consistiu no estudo de caso de uma escola estadual, localizada na periferia de Araguari - MG. O bairro onde se encontra a escola é considerado de classe baixa pelo fato dos seus moradores, em sua maioria trabalhadores rurais, possuírem baixo poder aquisitivo (OS BAIRROS, 2012, s/p.); fazem parte desse bairro dois conjuntos habitacionais. Se considerarmos que a EJA tem a missão de possibilitar a escolarização de alunos que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa, ou seja, que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e escrita na escola e fora dela (RIBAS, 2006 p. 72), torna-se compreensível que o bairro onde se localiza a escola pesquisada, com população de baixa renda e composta em grande parte por trabalhadores rurais, abrigue a EJA como modalidade de educação.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2015 quando foram realizadas observações das aulas do componente curricular Arte e entrevistas semiestruturadas com três alunas de duas turmas (7º e 9º anos) de EJA - Ensino Fundamental, que funcionava no turno da noite. A EJA começou a funcionar na escola estudada atendendo os anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2014, com uma turma destinada para os 6º e 7º anos (6º ano no primeiro semestre e 7º ano no segundo semestre). Em 2015 foi dada continuidade a essa turma que passou para os 8º e 9º anos (8º ano no primeiro semestre e 9º ano no segundo), e abriu-se mais uma turma que iniciou no 6º e 7º anos. Portanto, na escola pesquisada só se ofertava a EJA para os anos finais do Ensino Fundamental.

Na turma de 7º ano havia nove alunos matriculados, mas, somente três, uma mulher e dois homens com idade entre 17 e 45 anos, frequentavam as aulas que foram observadas. Na turma de 9º ano haviam 13 alunos matriculados, porém, somente nove, quatro homens e cinco mulheres, também com idade entre 17 e 45 anos, frequentavam as aulas observadas. As aulas do componente curricular Arte eram ministradas, por um mesmo professor, duas vezes na semana para a turma de 7º ano e uma vez para a turma de 9º ano.

Tomando por base os objetivos formulados, pode-se conhecer as estratégias didáticas utilizadas pelo professor para o ensino de música no componente curricular Arte das duas turmas de EJA pesquisadas. Para entender o contexto dessas estratégias, buscou-se na literatura as tendências pedagógicas (QUEIROZ; MOITA; 2007)[3]; segundo estas, compreendeu-se que o modo como o professor conduzia as aulas do componente curricular Arte, em especial o ensino de música, na EJA se dava de acordo com um modelo pedagógico tradicional.

1. Abordagem expositiva das aulas

Como o professor não adotava livro didático nem texto impresso, durante as aulas, primeiramente escrevia o conteúdo na lousa e os alunos copiavam-no em seus cadernos. Enquanto os alunos copiavam o conteúdo da lousa, o professor ficava sentado em silêncio e por vezes conversava um pouco sobre assuntos variados. Quando os alunos terminavam de copiar, o professor lia em voz alta cada parágrafo do conteúdo anotado, grifando os termos que considerava de difícil compreensão e questionando os alunos sobre o significado de tais termos. Depois da explicação, na aula seguinte, o professor sempre trazia um exemplo prático do conteúdo ensinado, que podia ser um vídeo, uma música, um áudio ou uma imagem, sob o qual discutiam, recordando o conteúdo ensinado na aula anterior.

Para a introdução de um conteúdo novo o professor utilizava o recurso das perguntas, ou seja, fazia aos alunos diversas questões sobre o assunto a ser visto até chegar ao que ele determinava como certo para o que estava querendo ensinar.

É importante mencionar o esforço do professor observado para manter a atenção e o interesse dos alunos na aula do componente curricular Arte, e no ensino dos conteúdos de música, já que, devido à determinação da supervisão pedagógica da escola, não poderia haver "barulho" nas aulas desse componente curricular. De acordo com Tourinho (1993, p. 98), o ruído produzido pelos sons das aulas de música pode colocar em xeque "a imagem de organização que a escola deve manter". A autora denuncia:

[3] As Tendências Pedagógicas podem ser conservadoras (Abordagens Tradicional, Escolanovista, e Tecnicista) ou Inovadoras (Abordagem Sistêmica ou Ecológica, Abordagem Progressista, e Abordagem do ensino pela pesquisa).

> Ter que fugir ao barulho leva os professores a sujeitarem-se a determinados tipos de atividades. [...] Também em outras disciplinas, a frequência de certas atividades pode ser explicada pela segurança que elas oferecem em termos de barulho. A cópia, nas aulas de Comunicação e Expressão, ou a atividade de colorir, observada indistintamente em aulas diversas, são exemplos de práticas que seguramente podem eliminar o barulho (TOURINHO, 1993, p. 99).

Assim, diante da impossibilidade de trabalhar com a expressão criativa e produção sonora dos alunos, o professor se concentrou em ensinar-lhes os conteúdos musicais verbalmente e de modo expositivo, levando-lhes exemplos em áudio ou vídeo para demonstrar-lhes a música.

2. Avaliação escrita

A avaliação com aplicação de provas escritas era obrigatória no componente curricular Arte, na escola pesquisada. Quando questionado sobre a necessidade desse modo de avaliar a aprendizagem no componente curricular Arte, o professor justificou que era determinação da escola e que as provas deviam ser divididas ao longo do semestre.

Como a observação investigativa se deu num período em que ocorreram as avaliações, foi percebido que, em média, duas semanas antes da aplicação da prova escrita, o professor administrava à turma um trabalho para a revisão do conteúdo ensinado. O trabalho consistia num questionário escrito na lousa para que os alunos copiassem no caderno; quando era para ser respondido em sala de aula, o professor dava um tempo para que os alunos elaborassem as suas respostas, quando era para ser feito em casa, os alunos tinham que trazê-lo respondido na aula da semana seguinte. Na semana seguinte à administração do trabalho, o professor fazia a correção em sala de aula, e uma semana depois, aplicava a prova, que continha questões do trabalho, mas também questões inéditas.

Era comum que os alunos apresentassem dificuldade para responder as questões de revisão para a prova, ou porque não sabiam o conteúdo, ou porque, se tinham que respondê-las em casa, faltava-lhes tempo e não faziam o trabalho. A falta de tempo é a explicação para a necessidade de ter que se dedicar melhor ao estudo como preparação para a prova:

> Alessandra[4]: [Faltou] dedicar mais nos trabalhos, fazer os trabalhos mais bem feitos, as pesquisas; a gente faz tudo por cima, [tudo] resumido, por falta de tempo.
>
> Pesquisadora: A falta de tempo é por que você trabalha?
>
> Alessandra: É, e é [com] todos da sala. Todo mundo trabalha, então ele [o professor] pede pra gente fazer os trabalhos e a gente resume tudo. (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

O professor, então, acabava por administrar o trabalho de revisão em sala de aula mesmo, auxiliando os alunos para que respondessem as questões e entendessem o conteúdo que lhes seria cobrado na avaliação. Ele demonstrava ser muito atencioso para explicar os conteúdos; quando estavam respondendo as questões do trabalho de preparação para a prova, os alunos iam até a sua mesa com dúvidas que já haviam sido explicadas, e o professor lhes explicava o conteúdo novamente, quantas vezes fossem necessárias.

Elaine, uma das alunas entrevistadas, contou-me também sobre a dificuldade de lembrar a resposta no momento de realização da prova escrita. Para ela, "era tranquilo" fazer a prova, mas:

> De vez em quando eu errava... "tava" nítida, a resposta "tava" nítida na minha mente, mas eu... sabe, você quer se sair bem mas na hora dá um branco na sua cabeça? (Elaine, entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Percebe-se pela resposta de Elaine a nuance de verificação do domínio de um conteúdo, característica do modelo pedagógico tradicional, e não a sua aprendizagem efetiva. De outro modo, Elaine teria a oportunidade de se expressar com seu próprio raciocínio, não importando se lhe falhava a memória para lembrar um conteúdo decorado.

Antes que começassem a responder as questões da prova, o professor deixava os alunos lerem o conteúdo anotado em seus cadernos. Deixar os alunos consultarem os seus cadernos revela-se um modo de subverter as amarras da tendência pedagógica tradicional ao modelo de verificação da aprendizagem, já que o professor, por não poder fugir de aplicar provas escritas,

[4] Para a preservação da identidade das alunas entrevistadas, os nomes apresentados são fictícios, escolhidos pela pesquisadora.

tentava respeitar a peculiaridade de suas turmas de EJA, as quais acolhiam alunos cuja característica da faixa etária apresentava comumente falhas de memória.

3. Organização do espaço pedagógico

O modo com que a sala era organizada (com as carteiras em fila e o professor se posicionando a frente dos alunos) também caracterizam uma tendência tradicional do ensino do conteúdo de música conduzido na EJA por orientação da escola que não permitia a produção sonora para evitar o "barulho".

A escrita do conteúdo na lousa e a abordagem expositiva do conteúdo não demandariam outra organização do espaço e mobiliário senão a organização enfileirada das carteiras. Afinal, os alunos não eram estimulados a discussões em grupos e nem à produção sonora – o que, por sua vez, poderia gerar a necessidade da organização das carteiras em círculo, ou a evasão para além do espaço da sala de aula, por exemplo. A organização enfileirada ressalta a hierarquia entre professor e alunos, como também, do poder de quem detém o conhecimento – o professor que fica à frente da sala, foco para o qual todos os alunos devem dirigir a atenção.

4. Conteúdos ministrados

Como a determinação da supervisão escolar era não fazer barulho, não se podia fazer música nas aulas do componente curricular Arte, mas, podia-se falar sobre música, e a escolha do professor foi ensinar aspectos da história da música ocidental de tradição erudita. O professor se conduzia pela história da música ocidental e a ligava às demais modalidades artísticas (dança, artes visuais, teatro e arquitetura). Por exemplo, para explicação da formação arquitetônica dos teatros de ópera e a disposição das orquestras nestes teatros, o professor reproduziu um vídeo do primeiro ato da ópera *La Traviatta*[5].

O compositor Wolfgang Amadeus Mozart também foi abordado pelo professor que passou informações sobre nascimento e morte do mesmo e algumas atividades que ele havia

[5] Ópera em quatro atos de Giuseppe Verdi com libreto de Francesco Maria Piave. Baseada no romance *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas Filho. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/La_traviata. Acesso em 31 de março de 2017.

realizado na época em que era vivo, informações repassadas aos alunos de forma contextualizada historicamente.

Por considerar esses conteúdos informativos e distantes da realidade cultural dos alunos, foi perguntado às alunas que se disponibilizaram a dar entrevista se o que aprendiam de música nas aulas do componente curricular Arte iria contribuir para as suas vidas. Elas disseram que gostavam dos conteúdos, que era "muito valioso" o que haviam aprendido e, segundo, Alessandra:

> Artes sim, né! Música não, porque a gente não faz música. [...] a gente estuda muita história, história antiga, essas coisas. Então contribui, pra mim que... a gente não tinha conhecimento, é ótimo! (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Embora achasse que o conteúdo visto contribuía para a sua formação, afinal esse conteúdo não existia antes em seu repertório ("a gente não tinha conhecimento"), não passou despercebido para Alessandra que na aula de música não se criava nem se produzia sonoramente ("a gente não faz música"), apenas se estudava a "história" de movimentos musicais, compositores, gêneros.

Na abordagem dos conteúdos, e em busca de um dos objetivos específicos da pesquisa – entender como o professor integra os conteúdos musicais com as vivências heterogêneas dos alunos da EJA –, um dos recursos observados foi a utilização da preferência musical dos alunos. Assim, os estilos musicais predominantemente comentados pelos alunos, Funk e Gospel, tornaram-se objeto de estudo em algumas aulas, a partir dos quais o professor introduziu aspectos históricos e estruturais da música erudita. Considera-se, por essa forma de abordar o conteúdo musical, uma tentativa do professor de evadir-se das características do modelo pedagógico tradicional que valoriza o conhecimento de um grupo sociocultural dominante, o de tradição europeia ocidental. Embora esse conhecimento não tenha sido deixado de ser ensinado – e valorizado –, a forma como foi abordado (pela conexão com a cultura musical do aluno, geralmente considerada de menor valor estético) causa ambiguidade na caracterização do modelo pedagógico tradicional, tal como observado no ensino de música da escola pesquisada.

5. Relação professor/alunos

Se a tendência pedagógica tradicional traduz um relacionamento rígido e hierárquico entre o professor e o aluno (QUEIROZ; MOITA, 2007), a relação entre o professor e os seus alunos na pesquisa relatada problematiza esse modelo, pois o mesmo era próximo de seus alunos. Mantinham diálogos que versavam sobre diversos assuntos, além dos alunos terem liberdade para "brincar" com o professor.

Essa proximidade do professor, o qual permitia que os alunos "brincassem" consigo, foi comparada com outras formas de relacionamento escolar mais hierárquico, vivenciadas por Alessandra:

> [Como] a gente cresceu naquele tempo de antes, [em] que as coisas eram mais... sever[as], aquela coisa... Hoje não, a gente tem a oportunidade de brincar, sabe? Nossas aulas [são] mais uma diversão, e aprendendo, sabe? O que é bom. A gente gosta! (Alessandra, entrevista realizada em dezembro de 2015).

Essa relação amistosa e de proximidade, por possibilitar um clima mais favorável à aprendizagem, permitia que os alunos se sentissem mais confiantes em sala de aula e pudessem perguntar suas dúvidas sem receio ao professor. Este tinha cuidado e atenção com o processo de aprendizagem dos alunos, como ocorreu no momento em que alguns reclamaram do tamanho da sua letra quando estava escrevendo na lousa, e este então ampliou o tamanho de sua caligrafia.

Entende-se que essa relação amigável e respeitosa possa ser influenciada pela diferença etária entre os alunos e o professor estudado, já que muitos alunos tinham idade para serem seus pais: "Minha filha é da idade dele" [risos]. (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Apesar da adoção de aulas expositivas, da aplicação de provas escritas, da organização disciplinadora do espaço pedagógico e da valorização de conteúdos culturalmente distantes dos alunos, a liberdade dada pelo professor a esses últimos, a proximidade com que se relacionava com eles fazia com que os mesmos gostassem das aulas de Arte e do conteúdo de música. Isso nos faz compreender que o relacionamento social e a oportunidade de estar na escola estimulam

a aprendizagem na EJA – não efetivada, no entanto, no caso da escola pesquisada, devido ao distanciamento cultural do conteúdo ensinado e da didática tradicional valorizada por essa última.

6. Heterogeneidade dos alunos nas turmas

Foram observadas associações etárias nas turmas pesquisadas e, conforme explica uma das entrevistadas:

> Os jovens ficavam ali, entendeu? Mas a gente se interagia. Nós todos interagíamos, tal, todos! Mas quando [chegava alguém que] tinha uns 40 anos ou mais, era melhor porque eles [os jovens] ficam mais distantes. Não adianta, não tem como, né? Mas a gente sempre "tava" junto, interagindo junto. (Elaine, entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Alessandra também disse se sentir melhor entre pessoas de sua faixa etária, e comentou que na EJA ela se sente bem na sala de aula porque as pessoas são mais velhas: "[...] a nossa turminha a gente gostou porque... já tá na aula todo [mundo] da faixa etária de 35 [anos] pra cima" (Alessandra, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2015).

Carolina, de outro modo, disse que a diferença de idade não importava muito dentro da sala: "nós éramos tudo amigo! Tudo amigo, não importava a idade" (Carolina, entrevista realizada em 14 de abril de 2016).

Observou-se que a heterogeneidade etária impactava no desempenho dos alunos; percebeu-se que os mais velhos tinham mais dificuldade para copiar os conteúdos da lousa, ou seja, eram mais lentos que os alunos mais novos. Mas quando a proposta era discutir um determinado assunto, os alunos mais velhos sempre se destacavam, pois os jovens adultos eram mais tímidos para expressar suas opiniões.

Além da diversidade etária, observou-se heterogeneidade também na diversidade de comportamento e humor dos alunos. Dentro de uma mesma turma, tinha um senhor que era mais quieto e falava somente quando dominava o assunto, uma jovem mais tímida, mas que conversava com o professor sempre que o mesmo lhe perguntava alguma coisa, um jovem que mexia no celular toda vez que terminava de copiar o conteúdo da lousa, mulheres de meia idade

que conversavam e riam o tempo todo na aula, e um adolescente que sentava ao fundo da sala e nunca abria a boca.

A maioria dos alunos participava das aulas, ou seja, conversava com o professor sobre diversos assuntos além dos conteúdos estudados. A turma do 9º ano era mais participativa que a turma de 7º ano, e isso pode ser devido a quantidade de alunos presentes na sala; enquanto na turma do 9º ano nove alunos estavam presentes, na do 7º ano somente três alunos frequentavam a EJA.

Em relação à heterogeneidade, pode-se dizer que ocorriam ainda associações de gênero nas relações de amizade entre as mulheres. A heterogeneidade da EJA, portanto, não origina somente na dimensão das diferenças etárias. Ribas (2006) menciona que estudos no âmbito das ciências sociais discutem que a heterogeneidade se mostra como uma característica que "marca a conduta humana nos mais diversos períodos da vida na medida em que a condição sociohistóricacultural não se oferece de igual forma para todos os indivíduos de uma mesma categoria geracional" (RIBAS, 2006, p. 29).

Conclusão

Os dados coletados revelaram estar presentes na aula de música do componente curricular Arte na EJA, a abordagem expositiva das aulas, a adoção da prova escrita como método de avaliação, a organização uniformizante do espaço pedagógico (com as carteiras enfileiradas), a adoção da história da música de tradição ocidental como principal conteúdo ministrado (já que não se podia fazer "barulho" durante as aulas de música).

De um lado, apesar dos esforços do professor de corrigir o tamanho de sua letra, aumentando-a ao escrever na lousa, de partir do repertório musical conhecido e vivenciado pelos alunos para tornar significativo o ensino de conteúdos musicais de tradição erudita, e de permitir que os alunos consultassem seus cadernos antes da aplicação da prova escrita, esforços que podem ser vistos como sinais de que o professor tentava acolher a diversidade de vivências dos alunos da EJA, percebeu-se que não havia respeito à heterogeneidade da EJA na didática da aula de música na escola estudada. Mas como poderia haver se o controle da supervisão

pedagógica determinava que a abordagem do ensino de música não podia permitir as expressões sonoras individuais e coletivas dos alunos por provocar “barulho” e que todos os alunos deviam fazer um mesmo tipo de prova de verificação de aprendizagem? Como poderia haver respeito à heterogeneidade da EJA se o modelo pedagógico tradicional uniformiza a diversidade de experiências e as idealiza num protótipo de aluno? Ainda que fosse outra a orientação pedagógica da escola pesquisada, que respeitasse as individualidades da comunidade escolar, ainda assim, faltaria harmonização para com a peculiaridade da EJA no que diz respeito aos alunos que chegam à escola sem instrumentos mentais para pensar conforme o raciocínio cognitivo valorizado por ela, e ainda têm que aprender e dominar seu repertório de conhecimentos, lógicas e vocabulários de tradição europeia ocidental.

Por outro lado, há de se considerar que mesmo se o controle pedagógico não deixa produzir sons na escola, a aula de música deve continuar existindo nesse espaço. Nesse sentido, as observações da pesquisa possibilitaram o entendimento de 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. Ou seja, utilizando de 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, o ensino de música foi possibilitado, mesmo que, às vezes, de modo excessivamente histórico. A coleta de dados das entrevistas revelou como algumas alunas viam o professor de Arte/música, principalmente sendo este mais jovem que a maior parte da turma, e como conseguiam absorver os conteúdos a partir das estratégias didáticas utilizadas por ele, bem como, pelo seu comportamento acolhedor dentro da sala de aula.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 25 de março de 2017.

BRASIL. *Lei Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em 28 de março de 2017.

BRASIL. *Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 28 de março de 2017.

BRASIL. *Lei Nº 13.278 de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2016. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm. Acesso em 28 de março de 2917.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Palácio do Planalto, Governo da Presidência da República, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em 28 de março de 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 3, 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. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em

http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf. Acesso em 27 de março de 2017.

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira idade na educação de jovens e adultos:* expectativas e motivações. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE MG Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016*. Dispõe sobre a Organização e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2016. Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republica%C3%A7ao.pdf. Acesso em 26 de março de 2017.

OS BAIRROS de _____. *Estudo das regiões da cidade através do lixo.* 2012. Disponível em: http://socio3b.blogspot.com.br/2012/06/caracteristicas-dos-bairros-de-nossa.html. Acesso em 27 de março de 2017.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. *Educação e as TIC's: uma aprendizagem colaborativa.* Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho Ribas. *Música na Educação de Jovens e Adultos:* um estudo sobre práticas musicais entre gerações. 2006, 199p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, n.1, p. 91 - 133, 1993.