



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Wagner José da Silva Paiva

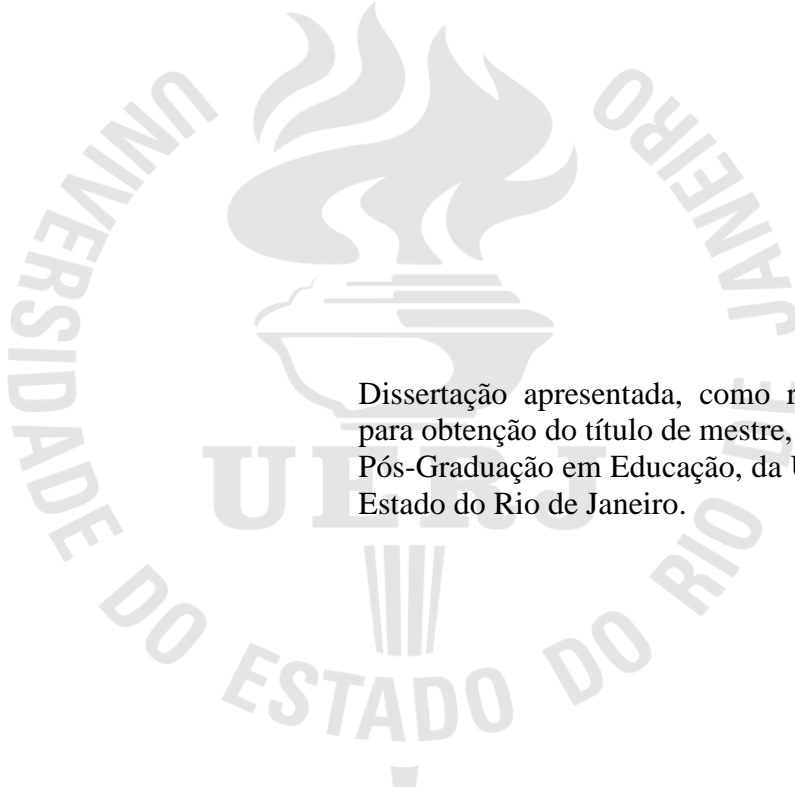
**Música na EJA: um estudo sobre os sentidos das práticas pedagógicas e
musicais no contexto da educação de jovens e adultos**

Rio de Janeiro

2024

Wagner José da Silva Paiva

Música na EJA: um estudo sobre os sentidos das práticas pedagógicas e musicais no contexto da educação de jovens e adultos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P149 Paiva, Wagner José da Silva
Música na EJA: um estudo sobre os sentidos das práticas pedagógicas e musicais no contexto da educação de jovens e adultos / Wagner José da Silva Paiva. – 2024.
199 f.

Orientadora: Jane Paiva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Wagner José da Silva Paiva

Música na EJA: um estudo sobre os sentidos das práticas pedagógicas e musicais no contexto da educação de jovens e adultos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de agosto de 2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Jane Paiva (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Helena Lopes da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a Dr.^a. Flávia Barbosa da Silva Dutra

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista a todos e todas que, como eu, por diversas instâncias, tiveram que iniciar um pouco mais tarde sua vida acadêmica e escolar. Esse trabalho busca ser um incentivo para aqueles que desejam subverter o sistema velado de “castas” que existe em nossa sociedade. É para os Josés, Marias, os de sobrenome Silva, Souza e Pereira; é para mostrar que o sonho e a busca são possíveis. Para os divinos seres que habitam morros, favelas, subúrbios e periferias que, mesmo despertados pelas sirenes das fábricas, não perdem a esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é certamente uma prática que eleva o espírito. A gratidão envolve não apenas a humildade, mas também o reconhecimento e a apreciação. Com esta pequena introdução, louvo Jane Paiva, que com todo zelo e talento, orientou não apenas este trabalho, mas também me ajudou a direcionar os passos.

Eni, por onde for, quero ser seu par.

Mamãe e papai, obrigado por tudo. Vocês me formaram na universidade da vida.

Professora Helena Lopes e Professor Jupter Martins, pós banca suas ideias abrilhantaram este trabalho.

Por fim, sou grato pelas forças superiores que me sustentam e ao universo por me guiar e proteger.

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

RESUMO

PAIVA, Wagner José da Silva. *Música na EJA: um estudo sobre os sentidos das práticas pedagógicas e musicais no contexto da educação de jovens e adultos*. 2024. 104f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A música, como componente curricular na área de Artes, oferece diversas oportunidades para a implementação de estratégias pedagógicas voltadas ao acolhimento e à motivação, embora essas não sejam suas finalidades principais conforme a LDBEN e a BNCC. Apesar de a música não ser disciplina isolada no currículo, seus potenciais benefícios, discutidos na literatura acadêmica, podem ser explorados de maneira coordenada para favorecer práticas pedagógicas mais integradoras e interdisciplinares. Esta pesquisa investiga como a música pode atuar como agente facilitador na educação de jovens e adultos (EJA), contribuindo para a construção de um currículo que dialoga com os objetivos educacionais, ao promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e atraente. O estudo também problematiza implicações da Lei n. 13.278/2016, que alterou a Lei n. 11.769/2008, flexibilizando a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, e discute como uma abordagem crítica da música enquanto componente curricular pode promover práticas educativas mais lúdicas e biopsicossociais, favorecendo o aprendizado ao longo da vida, com impacto significativo na EJA.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; música como componente curricular; currículo interdisciplinar; impacto biopsicossocial da música; políticas educacionais e música.

ABSTRACT

PAIVA, Wagner José da Silva. "Music in Youth and Adult Education: A Study on the Meanings of Pedagogical and Musical Practices in the Context of Youth and Adult Education." 2024. 104f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024

Music, as a curricular subject, offers a variety of opportunities for implementing welcoming and motivational strategies and is widely emphasized in academic literature. However, there is a scarcity of studies exploring its benefits in youth and adult education (EJA). This research investigates how music can facilitate pedagogical practices aimed at the EJA, using music lessons in a coordinated manner, and providing subsidies for developing a curriculum that contributes to/with educational objectives. Therefore, the study adopted an anthropological approach to sound and examined how music (rhythm, melody, and harmony) manifests itself throughout the lives of individuals within educational contexts. The implications of Law No. 13.278/2016 and the amendment made to Law No. 11.769/2008, which made it more flexible to teach music in schools, were discussed. The theoretical-critical approach to music as a component of education positions it as a powerful educational tool not only for the EJA, but for lifelong learning, promoting more attractive and playful interdisciplinary educational practice, and to its biopsychosocial impact.

Keywords: youth and adult education; music in pedagogical practices; lifelong learning; approach to music in the EJA.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	27
1	OBJETO DE ESTUDO, QUESTÕES DA PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	31
1.2	Metodologia.....	32
2	HISTORICIZANDO A EJA E SUA RELAÇÃO COM A MÚSICA	35
2.1	O lugar da música na educação	50
3	PRELÚDIO – SONORIDADES, MÚSICA E EJA	55
3.1	Propriedades do som	64
4	COMPREENSÕES NO CAMPO DE PESQUISA	69
4.1	Entrevistando Guilherme.....	72
4.2	A entrevista com Marina.....	74
4.3	Niltinho dos teclados em entrevista.....	78
4.4	Algumas sínteses	80
5	INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS	85
	ALGUMAS CONCLUSÕES.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Peço licença poética ao rigor acadêmico para, em poucas linhas, falar de minha vivência com a música. Nasci com alma e fui batizado com nome de artista. Aos 7 anos, meu brinquedo preferido era um violãozinho de madeira; quando não, fazia dos cabos de vassoura meu pedestal e amarrava com fita adesiva algo que chamava de microfone.

Sou um músico autodidata. Meu primeiro violão “me encontrou” na rua, havia sido descartado pelo antigo dono, pois havia caído e quebrado o tampo. Como era muito caro adquirir um novo — fato ocorrido na década de 1990 em meio a recessões políticas e financeiras antecedentes ao Plano Real — bati palmas no portão da casa que supostamente o havia descartado e, ao ser atendido, perguntei se poderia levá-lo comigo; o rapaz que havia colocado o violão no lixo pegou um pano, limpou-o e me desejou sorte nos estudos.

Consertei o antigo violão Tonante, que num animismo deste escriba, passou a se chamar Clara. Daí em diante, iniciei meus estudos autodidatas com as extintas “modinhas”, umas pequenas revistas que ensinavam as cifras das músicas mais tocadas nas rádios.

Aprendi a dominar o instrumento, montei bandas, toquei na noite e me realizei com os objetivos que me havia proposto. Contudo, havia outra paixão — a educação. Eu, filho de pais semialfabetizados, que tiveram de escolher entre a sobrevivência e os estudos, tive a oportunidade de mudar meu destino, ao ter acesso a projetos de comunicação e educação, promovidos pela TV Maxambomba, um projeto de TV comunitária desenvolvido na Baixada Fluminense pela Organização não Governamental (ONG) Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

Por meio de metodologias distintas desenvolvidas nas oficinas que a TV comunitária oferecia, minha vida mudou quando, por um instante, cantarolei alguns versos de “Alegria, Alegria” de Caetano Veloso. Valter Filé¹, coordenador à época, me explicou o contexto histórico em que a música havia sido produzida e a mensagem que ela transmitia.

Passaram-se os anos, iniciei meus estudos na faculdade de pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, no modelo EaD, pois era a única forma que conseguia conciliar com meu trabalho; naquele momento, era autônomo e trabalhava fazendo entregas porta a porta, com a

¹ Valter Filé é o nome artístico de José Valter Pereira, à época pedagogo e coordenador do projeto TV Maxambomba, posteriormente formado doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação da UERJ e, atualmente, professor da Universidade Federal Fluminense.

antiga kombi de exibição que comprei do CECIP². Em momentos de estágio obrigatório probatório do curso de pedagogia, na ausência de algum professor, promovia atividades de cantigas de roda com as turmas. Durante a graduação, fui contratado como oficinairo do projeto *Mais Educação*³, parceria do governo do estado do Rio de Janeiro com o MEC, para ser contramestre de banda marcial, no município de Mesquita, na Baixada Fluminense.

Em seguida, a prefeitura de Nova Iguaçu abriu vagas para oficinairos em musicalização. Ocorreu tudo concomitantemente aos dois últimos períodos de minha formação. Tive uma rica experiência e esse foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): *A música como ferramenta auxiliar pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes*.

Empolgado com meu próprio trabalho, iniciei uma pós-graduação em neuropsicopedagogia e continuei trabalhando com diferentes públicos, da terceira idade ao berçário, o que me fez aprofundar, mais uma vez, os estudos, e o artigo final criado para a conclusão do curso teve o título de *Teorias cognitivas da aprendizagem: a música como ferramenta auxiliar no processo neuroeducativo*.

Com quase duas décadas de experiência como educador musical, confirmo, tanto na prática quanto na teoria, que a linguagem musical é um importante facilitador no processo educativo, desde a educação infantil até a alfabetização e para o aprendizado de adolescentes e jovens. Essa constatação é corroborada por teóricos como Edgar Willems (1966) e Zoltán Kodály (1974), que defendem a importância da música no desenvolvimento cognitivo e emocional desde a primeira infância, além de Howard Gardner (1983), com a Teoria das Inteligências Múltiplas — que reconhece a música como um dos pilares no processo de aprendizagem.

Contudo, minha trajetória carecia de estudos dos possíveis benefícios na área que envolve estudantes da educação de jovens e adultos (EJA). Por isso, o presente estudo, proposto para minha pesquisa de mestrado no ProPEd, compara a situação atual das Leis n. 13.632/2018⁴,

² A kombi era o suporte da exibição do material produzido em vídeo com histórias das populações residentes em bairros da Baixada Fluminense, onde o CECIP atuava, em especial com o projeto Maxambomba, coordenado por Valter Filé, já apresentado na nota anterior. Quando o projeto terminou, a kombi foi vendida.

³ O Programa *Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constituiu estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas.

⁴ Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei n. 13.632/2018).

que determina ao país garantir a educação e aprendizagem ao longo da vida a jovens e adultos, e a de n. 11.769/2008, que estabelece o ensino de música nas escolas de educação básica⁵.

O ensino de música nas escolas ganhou destaque após a promulgação da Lei n. 11.769/2008, que tornou obrigatória sua inclusão na educação básica. Promulgada em 4 de maio de 2016, a Lei n. 13.278 trouxe alteração significativa em relação à Lei n. 11.769, ampliando seus objetivos e alcance no que diz respeito ao ensino de música nas escolas brasileiras.

Com essa modificação, a legislação reforçava ainda mais a importância da música não apenas como disciplina isolada, mas como parte essencial de uma educação mais ampla e integrada, visando não só ao desenvolvimento cultural, mas também ao desenvolvimento social e emocional dos estudantes. Em resumo, trabalhar com música:

[...] favorece o indivíduo em razão de seus múltiplos estímulos biológicos, fisiológicos e psicológicos. Daí que “fazendo” música, escutando, cantando, vivenciando, o indivíduo acaba por influir no ritmo de seus pensamentos e emoções, na harmonia de sua saúde corporal e mental. (Zampronha, 2007, p. 123)

No entanto, tenho observado que a preparação dos professores para integrar essa linguagem musical no currículo não tem sido abordada de maneira suficiente nos cursos de licenciatura e formação de professores, especialmente nas antigas escolas normais.

Inspirado no modelo ateniense de democracia e nos ideais do povo, desde o período pós-independência, o ensino de música sempre teve um papel significativo nos currículos educacionais. No século XIX, a produção musical ocidental era predominantemente europeia, e a música erudita, vista como *culta*, era amplamente reconhecida e valorizada. Contudo, essa perspectiva restritiva muitas vezes desconsiderava outras manifestações musicais, que refletiam a rica diversidade cultural global e eram frequentemente ignoradas.

Os músicos e compositores, originários de diversos rincões do mundo, encontravam-se, em maioria, na busca de fontes de inspiração em fundamentos musicais acadêmicos e em paradigmas interpretativos.

Ao longo desses anos, observei, de forma empírica, a fragilidade na abordagem pedagógica da música em diferentes contextos educacionais pelos quais passei, mesmo com a implantação da nova Lei n. 11.769 de 2008 e, posteriormente, com seu veto e alterações pela Lei n. 13.278 de 2016.

⁵ Introdução. Base da Legislação Federal do Brasil: Lei ordinária. Ementa. Referenda. Veto. Classificação de Direito. Lei n. 11.769/08. Vigência. Lei n. 9.394/96.

O estudo aqui apresentado propôs, portanto, reflexões sobre o ensino da música para estudantes da modalidade educação de jovens e adultos (EJA), explorando as seguintes questões: a) como a prática pedagógica aborda a música: como instrumento de aprendizagem presente no cotidiano das aulas ou como disciplina específica? b) Os alunos compreendem a conexão entre música, identidade e cultura em seus próprios contextos? c) Quais abordagens são mais bem recebidas no ensino e na aprendizagem de música, considerando aspectos psicológicos e sociais dos alunos da EJA? d) Os efeitos do ensino de música para jovens, adultos e idosos na educação se assemelham aos observados, por exemplo, na educação infantil? Essas indagações visavam estimular minhas reflexões críticas sobre práticas pedagógicas/educacionais e suas implicações com o ensino da música para o público específico da EJA.

Para responder essas questões, o trabalho de pesquisa foi dividido em três fases distintas. Primeiramente, realizei revisão de conceitos históricos da EJA relacionados ao uso da música, sob perspectiva inspirada em Paulo Freire. Em seguida, explorei conhecimentos da linguagem musical à luz de estudos antropológicos e do som. Por fim, adotei abordagem crítica para compreender formulações e receptividade de professores a possíveis trabalhos pedagógicos com a música e sentidos da educação musical, como componente de linguagens artísticas, caso fossem oferecidos aos estudantes. Essa estrutura metodológica da pesquisa visou aprofundar minha própria compreensão do ensino da música na EJA e implicações pedagógicas, a partir da mirada de professores, além de investigar possíveis estratégias inventivas para a formação continuada de educadores em contexto específico.

1. OBJETO DE ESTUDO, QUESTÕES DA PESQUISA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

A atual Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece “[...] o ensino da arte [como] componente curricular obrigatório da educação básica” (Lei n. 9.394/96 – Art. 26, parágrafo 2º), garantindo um espaço para a(s) arte(s) na escola. No entanto, mais uma vez, essa determinação é indefinida e ambígua, pois a expressão *ensino da arte* é caracterizada pela falta de precisão, podendo ter diferentes interpretações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 destacaram a música como elemento facilitador para a compreensão e aprendizagem do ser humano e como elemento positivo no processo ensino-aprendizagem:

[...] que os alunos sejam capazes de: utilizar as diferentes linguagens verbais, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal. Como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p. 7).

[...] As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (PCN, Arte, Introdução, 1998, p. 19).

Uma das problemáticas que se enfrenta ao pesquisar a música como integrante do componente *arte*, é questionar como a (re)inserção da música no contexto escolar tem-se dado, debatendo inclusive a formação do educador para utilizá-la. Para fazê-lo, proponho as seguintes questões, que nortearam a pesquisa na realização deste trabalho:

- Como a música pode auxiliar o processo educativo e emancipatório de adolescentes, jovens e adultos? Que efeitos a música causa nos processos de aprendizagem?
- Quais os significados da música para professores que a trabalham em processos pedagógicos?

De acordo com Gardner (*apud* Vallin, 2012, p. 76), a música, além de fazer parte do rol das chamadas inteligências múltiplas, ainda pode desenvolver habilidades no discente que facilitam processos de conhecimento de diversas culturas e favorecem a criação de possibilidades de ação. Segundo Queiroz (2014, p. 101): “Por essa perspectiva, de ‘mundos musicais’ dentro de uma mesma cultura, podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim ‘brasis’, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/culturais”.

Vendo a problemática e as questões que dela decorrem, emerge a necessidade de entender a importância da música nas escolas. Um primeiro passo significa enunciar o que se entende por *educação musical*, por *musicalização*, ainda que seja de modo provisório, fundamentando e justificando a presença da música no contexto cultural. Ainda com Queiroz (2014, p. 105) podemos entender que “Um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade – a cultura –, e que proporcione um diálogo com aspectos de outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional”.

1.1. OBJETIVOS

GERAL

Compreender fundamentos da música que permeiam práticas pedagógicas; sua presença nas políticas públicas educacionais; e possíveis impactos sociais, observando como essas práticas interagem com a sensibilidade e a percepção dos estudantes da EJA; explorando significados que essas interações musicais trazem para a atuação de professores e sua possível contribuição para melhoria do desempenho educativo, emancipador e social.

ESPECÍFICOS

- Refletir, à luz da teoria socioconstrutivista, sobre possibilidades da música no processo didático, considerando seu potencial de promover interação, engajamento e construção coletiva de conhecimento;
- Identificar, no relato de professores, a utilização da música como recurso pedagógico em processos de ensino-aprendizagem;
- Verificar empiricamente, em grupos previamente definidos, significados e efeitos perceptíveis da música na vida de estudantes e se, e como, seus professores a utilizam em suas práticas pedagógicas;
- Gerar saberes e reflexões acerca da conexão entre imaginação e vida cotidiana promovida pelo uso da música, investigando seu impacto em espaços formais de educação de jovens e adultos.

1.2 METODOLOGIA

As questões e os objetivos da investigação definiram o estudo pela abordagem qualitativa que, combinada ao embasamento teórico e às entrevistas realizadas, forneceram um enquadramento mais amplo de possíveis compreensões sobre o objeto estudado.

Os procedimentos metodológicos utilizados associaram-se à pesquisa bibliográfica de artigos, teses e dissertações. A produção de conhecimentos a partir de minha participação em fóruns temáticos em *blogs* de educadores musicais e em revistas eletrônicas no tema como a da Associação Brasileira de Educadores Musicais (ABEM) e da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), também se valeu de minha experiência e do intercâmbio com outras, buscando ratificar o estudo complexamente, articulando diferentes disciplinas, produzindo sínteses descritivas e argumentativas.

Durante a pesquisa bibliográfica exploratória do tema, surgiu a necessidade de busca etnográfica, quando poderia ser contemplado o significado mais amplo da palavra música em diferentes grupos sociais.

É perceptível que a questão da diversidade tem sido um forte aspecto discutido e considerado pela área da Educação Musical no exercício de pensar caminhos para o ensino de música nas escolas básicas do Brasil. Todavia, ao analisar o tema da diversidade na legislação educacional brasileira, Almeida (2010) conclui que os termos diversidade, diferença e educação estão, na maioria das vezes, relacionados à diversidade cultural e não problematizam a questão das hierarquizações e essencializações. Alguns anos depois, Queiroz (2017a) afirmou que, mais do que o reconhecimento da diversidade musical, é necessário questionar os desequilíbrios, as dominações e as necessidades de ações afirmativas para reconstruir a transformação da sociedade. (Oliveira, 2023, p. 40)

Necessariamente, não é a escola que *ensina* música, mas há culturalmente uma relação entre pessoas e ritmos, sons, cantos, que independem de aprendizados formais. Por isso, optei pelo aporte metodológico que se apoiou no tripé música, educação e cultura, a fim de validar identidades de sujeitos em relação a seus múltiplos pares culturais.

Assim, o desenvolvimento do estudo valeu-se de ampla variedade de fontes e formas de coleta, como as já enunciadas, acrescidas da análise de documentos institucionais como a LDBEN e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O (re)exame de textos teóricos a partir da interpretação de narrativas de memórias musicais e apreciação/criações de docentes constituiu o corpo teórico visando à compreensão de significações e sentidos da música, como componente possível em processos de aprendizagem na EJA.

Por fim, avaliei aspectos relativos ao propósito do estudo, para contribuir na fundamentação de políticas públicas educacionais de impacto social, relacionadas à melhoria de desempenho escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. No entanto, não consegui assistir aulas, mas fiz entrevistas com educadores de EJA que utilizam música em sua prática

pedagógica. Investiguei como se deu a relação da atuação docente com a música e se o currículo estudado durante a formação acadêmica os preparou com aportes metodológicos para uso em sala de aula.

Foi necessária, também, a criação de um formulário na plataforma *Google forms*, em que perguntas feitas em campo foram sintetizadas, para melhor compreensão dos achados. Para tanto, entrevistas e o formulário foram feitos em uma espécie de lista de transmissão, com educadores que atuam na URG VII⁶, situada em local onde fui criado e resido, devido ao pouco tempo para melhor aprofundamento em nível de recorte regional.

Desse modo, o estudo buscou oferecer uma análise mais abrangente e detalhada da ação escolar quanto à interseção entre música, EJA e cultura, contribuindo para a investigação de como práticas pedagógicas desta região promovem uma educação com maior significância junto aos discentes.

⁶ A atual divisão administrativa da cidade de Nova Iguaçu configurou-se a partir da publicação da Lei Municipal que instituiu o Plano Diretor Participativo e o Sistema de Gestão Integrada e Participativa. A cidade é dividida administrativamente em Unidades Regionais de Governo (URGs) e bairros. (Lei Municipal n. 4.092 de 2011)

2. HISTORICIZANDO A EJA E SUA RELAÇÃO COM A MÚSICA

Parti da premissa de que intervenções, por meio de atividades lúdicas, reflexivas e experienciais podem contribuir para o aprimoramento de competências ligadas à inteligência emocional no ambiente escolar.

O propósito do trabalho com as emoções no ambiente escolar é ajudar o discente a promover comportamentos e habilidades que visam o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e o manejo eficaz das emoções, bem como a capacidade de empatia. Essa abordagem pode servir como medida preventiva, visando à promoção da saúde mental e o bem-estar psicológico do discente não só durante seu desenvolvimento acadêmico, mas ao longo de sua vida (Rodrigues, 2015; Santos, 2000).

A EJA, portanto, meu campo de estudos a partir do curso de mestrado, é caracterizada como modalidade de oferta de ensino fundamental e médio em políticas públicas de educação, tendo funções qualificadora, reparadora e equalizadora, oferecida a jovens e adultos (e em muitos casos, idosos), de contextos sociais distintos, e sendo um direito garantido pela Constituição federal (1988).

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (Paiva, 2006, p. 521)

Logo, essa modalidade desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e da equidade educacional, atendendo parcela significativa da população que busca iniciar/completar os estudos após ter ultrapassado a idade convencional como regular para iniciar a escolarização.

Direcionada a pessoas maiores de 15 anos não escolarizadas ou que tiveram seus estudos interrompidos em algum tempo do percurso escolar, e que, por isso, necessitam de metodologias diferenciadas, expressa, por esta vertente de atendimento, a escolarização como um direito de todos à educação, assim definido nos marcos constitucionais⁷. Os estudantes de EJA frequentemente enfrentam desafios únicos que exigem abordagem pedagógica diferenciada,

⁷ Constituição Federal de 1988

com foco não apenas no conteúdo curricular, mas também nas necessidades emocionais e motivacionais segundo idades, contextos sociais, interesses, desejos e sonhos.

Um dos principais desafios na educação de jovens e adultos é a diversidade de experiências de vida e educacionais dos que buscam a EJA. Muitas dessas pessoas têm responsabilidades familiares, profissionais e comunitárias que podem impactar sua disponibilidade e motivação para o aprendizado. Portanto, sugere-se, para os processos de aprendizagem que vivenciarão, a adoção de metodologias flexíveis e adaptáveis, que considerem necessidades individuais de cada sujeito promovendo, assim, um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

A condição de ausência escolar prévia em muitos dos jovens e adultos demonstra, com frequência, carências de ordem socioeconômica, responsáveis pelo afastamento da escola pela necessidade de trabalho precoce. A nova busca pela educação é, muitas vezes, compreendida em forma de apelo, e não conforme a orientação de leis vigentes, que consideram a educação como direito.

Como aprender relaciona-se com formação de seres humanos, frente a contextos diversificados e a pessoas diversas, educadores e professores atuam, em sala de aula ou em práticas sociais, para promover espaços acolhedores e diferenciados em que aprendizados possam se dar.

A música, como componente curricular, oferece uma variedade de oportunidades para a implementação de estratégias de acolhimento e de motivação. Por meio de atividades práticas, como cantar, tocar instrumentos e participar de grupos musicais, estudantes podem se envolver de forma mais significativa com processos de aprendizagem. Além disso, discussões em grupo sobre temas musicais e a realização de projetos colaborativos de composição ou performance podem fortalecer a autoconfiança dos estudantes e seu entusiasmo pelo estudo.

Emoções e sentimentos têm correlação com a motivação para o aprendizado (Amaral, 2007). Assim, a adoção de metodologias flexíveis e adaptáveis, que considerem necessidades individuais de cada aluno, podem promover ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

O Brasil teve como protagonista na história da educação musical brasileira o compositor Heitor Villa-Lobos, uma das figuras mais importantes no campo. Em 1933, Villa-Lobos iniciou, em 66 cidades, a prática do canto coletivo. Um ano antes, havia sido responsável pela criação do projeto que tornou o ensino musical obrigatório nas escolas.

O canto orfeônico⁸, sob a influência de Villa-Lobos, tornou-se prática difundida em escolas por todo o país, contribuindo para a disseminação da cultura musical e para a valorização da identidade brasileira por meio da música.

O carioca Villa-Lobos nascido em 1887 também é reconhecido por uma linguagem mais abrasileirada na música erudita nacional, com a concepção de uma nova estética, enraizada nas tradições intrínsecas de cada localidade e no rico acervo folclórico, cuja emergência teve origem em um movimento de adaptação à influência hegemônica europeia.

Pode-se supor, conforme Fonterrada (2008), que o interesse pelas canções nativas foi incentivado pelo conhecimento da metodologia de Zoltán Kodály, educador e compositor húngaro, que desenvolveu um método com o intuito de tornar a música acessível a todos, independentemente da idade ou habilidade musical. Trata-se de uma abordagem de ensino musical robusta e eficaz, que destaca a importância do canto, da sequencialidade, da audição, da cultura musical, além da leitura e escrita musical.

Villa Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos em educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa Lobos foram: o uso do material folclórico e popular da própria terra. (Fonterrada, 2008, p. 212).

De acordo com Bezerra (2017, p. 8) “O resultado dessas viagens foi a publicação do Guia do Canto Orfeônico, material didático desenvolvido especificamente para o canto orfeônico, contendo 138 versões de cantigas infantis do folclore brasileiro, editado em 1938”.

Mesmo sendo uma figura associada ao controle dos corpos, especialmente por meio do canto orfeônico e da educação musical nas escolas, Villa-Lobos desempenhou um papel crucial na construção de uma estética musical brasileira. Ao incorporar elementos da cultura popular em suas composições e práticas pedagógicas, desafiou convenções europeias ao legitimar expressões culturais locais em um contexto erudito. Sua abordagem, como dito, refletia um projeto centralizador, vinculado ao controle social e à disciplina corporal por meio da música, revelando contradições de sua atuação. No entanto, defendia que a música brasileira deveria refletir a diversidade cultural e geográfica do país, tanto que em suas composições valorizou o uso de palavras dos povos tradicionais e de diferentes manifestações procedentes da

⁸ O canto orfeônico é uma prática coral que se originou na Grécia Antiga e foi amplamente difundida como parte do movimento de educação musical no século XIX. Recebeu esse nome em homenagem a Orfeu, uma figura mitológica grega, conhecida por sua habilidade musical. O canto orfeônico foi introduzido nas escolas como uma abordagem pedagógica para ensinar música de maneira coletiva e acessível.

miscigenação de nosso povo tupiniquim. O compositor viajou extensivamente pelo Brasil, coletando e registrando melodias e ritmos tradicionais de diversas regiões. Essa imersão no folclore brasileiro inspirou muitas de suas composições, que frequentemente incorporavam elementos indígenas, afro-brasileiros e de outras culturas regionais.

A relevância do desenvolvimento deste trabalho pode ser ampliada ao explorar a conexão entre diferentes teóricos e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. No entanto, é relevante considerar possíveis contradições e complementaridades entre esses teóricos. Mesmo de forma distinta, ousou ligar as teorias com a finalidade de apresentar um possível caminho para a música na EJA. Paulo Freire (2004) e sua pedagogia libertadora enfatizou a importância de reconhecer e valorizar experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para o processo educacional. Podemos inserir nessa conversa, o pensar dinâmico *nos/dos/com* os cotidianos (Alves, Oliveira, 2009) uma tradução reelaborada das autoras à discussão de cotidianos difundida por Michel de Certeau (1994) sobre práticas cotidianas como formas de resistência e produção de significados. Heitor Villa-Lobos, figura controversa quando se trata de conceber práticas pedagógicas freireanas e o pensamento certeuniano, não pode ser ocultado, por ter sido grande defensor da música nas escolas.

Villa-Lobos, pelo canto orfeônico, defendido à época pela suposta valorização da identidade nacional, tem sido percebido, na contemporaneidade, após estudos decoloniais, mais pela concepção disciplinadora de corpos e mentes por meio da música, o que reforça a ideia de identidade nacional uniforme, velada sob o discurso de valorização de diferentes expressões culturais de regiões e de povos diversos do Brasil.

Portanto, ressignificar seu legado musical inclui destacar tanto avanços quanto limites de sua contribuição. A crítica mais intensa é feita pelo pensamento decolonial às suas práticas e às formas como tentou produzir uma educação musical que celebrasse a pluralidade e singularidades do povo brasileiro. Embora sua intenção fosse ressaltar expressões culturais locais, reconhece-se que esse esforço também operava em uma lógica de controle estatal e alinhamento à cultura dominante.

A conexão de pontos convergentes entre esses autores tange uma possível prática pedagógica para a EJA, pois cada qual à sua maneira oferece vertentes em perspectiva de educação permanente, como disposto na Declaração de Hamburgo, em 1997 (Paiva, 2006, p. 528):

O conceito de educação permanente expressa-se como forma de um projeto global com vista a reestruturar o sistema educativo existente, assim como para desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo, abarcando todas as dimensões da vida e áreas do saber, de modo orgânico, com todos os processos educativos que crianças, jovens e adultos seguem ao longo da vida.

Da Reforma Benjamim Constant⁹ em 1891, até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a música foi relevante agregador ao componente curricular. Diga-se de passagem, até esse momento, a educação não era direito de todos. A LDB de 1961 (Brasil, 1961), sem dúvida, ofereceu a oportunidade de a sociedade brasileira organizar o ensino, pelo menos em questões formais e burocráticas. Porém, ocorreu que noções culturais da época, juntamente com formas de atuação política, foram mais fortes, de modo que impediram as mudanças realmente necessárias ao sistema.

Após articulações de grupos sociais organizados, a década de 1960 trouxe ao debate educacional expectativas revolucionárias que, por sua vez, externavam a saturação do modelo tradicional de sociedade. As propostas de Paulo Freire e de outros intelectuais do período aportaram à discussão “modelos” de cultura, sociedade e educação.

[...] Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações. (Alves, 2013, p. 12).

De cunho elitista, que antes não buscava entender diferenças e singularidades dos sujeitos, a educação passa, em tese, a ser democratizada, atendendo inclusive a adultos, como então era nomeada. Com a implantação da Lei de ensino n. 5.692/1971, da ditadura civil-militar, o ensino de música na escola brasileira entra em desenfreado declínio até ser extinto ao longo dos anos.

Quadros Jr. e Quiles (2012, p. 175) apontam que:

A prática da polivalência para as artes – um professor para todas as linguagens artísticas —, a preferência dos licenciados pela atuação em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública e a educação básica, os salários pouco atraentes, dentre outros, contribuíram para uma ausência significativa da música na educação escolar desde a década de 1970.

É reconhecido que cada estudante na EJA tem motivações específicas para retornar ao ambiente escolar, e é a partir dessas necessidades que o profissional da educação pode orientar sua prática, envolvendo-se com experiências de cada pessoa tornando, assim, o processo de

⁹ Composta de 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891, foi a primeira reforma educacional da República brasileira. Tinha foco em métodos e conteúdos e era de cunho liberal e elitista.

aprendizagem significativo. O significado de práticas musicais e do termo pedagógico vai além de processos de ensino e aprendizagem, sendo entendido como campo pluridimensional interligado.

De acordo com Kleber (2006), o processo pedagógico-musical é visto como um "fato social total" (Mauss, 2003), incorporando tanto o cotidiano quanto demandas específicas do contexto pesquisado, levando em conta aspectos pluricontextuais e multidimensionais, por meio de abordagem dialógica e dialética. Esse processo também envolve um sistema de trocas que abrange valores simbólicos e materiais associados às práticas musicais. Isso implica a consideração de redes de sociabilidade que motivam ações internas dos envolvidos.

Com essas concepções guiando minha prática pedagógica, percebi que a interdisciplinaridade se formulava, para mim, como perspectiva para a educação sistematizada nas escolas, que ajudava a compreender o conhecimento de forma plural e articulada, por interligar campos de saberes separados pelos vigentes modelos disciplinares que a ciência adotou, especialmente em relação a conteúdos, como nas palavras de Santos (2007, p. 63): "Vale o que é quantificável, visível, classificável".

Os estudos nos cotidianos trazem reflexões de forma mais plural, o que a ciência, em muitos casos, tem ignorado; amplia, ainda, nosso olhar com novas formas de agir e pensar que não podem ser quantificadas e medidas, fazendo a construção do sujeito em conjunturas plurais e móveis, indo além de paradigmas totalizantes, questionando caminhos que já conhecemos e traçando novos caminhos para a tessitura de conhecimentos.

Essa linha de produção de conhecimento possibilita a ampliação do entendimento humano, complementando a abordagem científica e oferecendo percepções valiosas sobre a tessitura da complexidade da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que se encontra o tecido das múltiplas interações e desafios que moldam nossa existência diária.

Ao explorar diferentes perspectivas teóricas, foi possível aprofundar nossa compreensão sobre a inter-relação entre os estudos *nos/dos/com* os cotidianos, a prática científica e o processo de construção do conhecimento.

Ao integrar estudos do cotidiano ao currículo da EJA, os educadores podem ajudar estudantes a reconhecerem e valorizarem seus conhecimentos prévios, adquiridos por meio de suas experiências de vida e de trabalho. Isso cria pontes entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, permitindo que estudantes se engajem de forma mais significativa com processos de aprendizagem.

A EJA também se baseia na concepção de que aprendizagens se dão ao longo da vida, reconhecendo que educação não se limita ao ambiente escolar formal, mas também está presente em atividades diárias, em desafios enfrentados no trabalho, na comunidade e na vida pessoal.

Os estudos sobre o cotidiano na EJA, juntamente com a presença da música na educação, contribuem para que estudantes desenvolvam habilidades relacionadas ao pensamento crítico e inteligência emocional, proporcionando vivências mais práticas e significativas, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que transcendem o conteúdo formal e dialogam diretamente com experiências de vida dos educandos.

Nessa perspectiva, a música, como mais uma linguagem que expressa concepções de mundo e de vida, pode oferecer contribuições relevantes a diferentes áreas de conhecimento, como já pesquisado e aprofundado por estudos na educação infantil por autoras como Zampronha (2007) e Kleber (2023).

Segundo Castells (2000), vivemos uma era em que estar conectado em rede define a própria contemporaneidade. Essas redes representam novas formas de organização social, cuja lógica intrínseca modifica, de maneira significativa, a maneira como processos produtivos, de poder, de cultura e experiência operam e produzem resultados.

Sob a ótica sociológica, a música reflete subjetividades e o cotidiano de diferentes sociedades, comunidades e culturas. Seguindo essa lógica, práticas musicais não apenas expressam preferências individuais mas, também, refletem valores coletivos, crenças e identidades compartilhadas.

Seu uso de forma pedagógica, com intencionalidade na práxis, poderá auxiliar, em diferentes contextos, formas de assimilar conteúdos diferenciados para discentes da EJA, pois esta atua como linguagem inerente às culturas e aos seres humanos, transmitindo visões de mundo e de vida de diferentes grupos sociais, ou seja, recursos que melhor podem ser explorados, como a cosmovisão e o próprio cotidiano dos envolvidos.

Jaques-Dalcroze (1909, p. 69 *apud* Madureira, 2024, p. 371) sinaliza que “A música plástica esculpirá os sentimentos da humanidade, revelados pelo gesto, e modelará as sonoridades a partir de formas rítmicas irradiadas diretamente dos movimentos expressivos do corpo humano”.

Como se pode perceber, no campo da psicologia, pesquisas nesta área revelam que a música pode influenciar o humor, a memória, a concentração e, até mesmo, a tomada de

decisões. A música afeta nosso comportamento sobre aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais.

Também desempenha papel significativo ao longo da história, não apenas contribuindo para sua construção, mas sendo amplamente utilizada como meio de cura. A canção tem o poder de penetrar em regiões mais profundas da psique, ativando praticamente todo o cérebro humano: desde centros nervosos sensitivos até o córtex pré-frontal, induzindo a produção de dopamina, serotonina e adrenalina¹⁰.

Desde os primórdios da existência humana, a música está presente, e hoje está intrinsecamente ligada à expressão das emoções, como na musicoterapia (Baratella, 2008). A música acalma, anima, consola, inspira, excita e emociona, podendo ainda ajudar na obtenção de sincronia durante o trabalho ou o lazer (Sacks, 2007). Além disso, pode agir como catalisador de pensamentos novos, ideias criativas e memórias que, de outra forma, talvez nem chegassem à consciência (Malavazi, 2000).

A música em qualquer uma de suas dimensões, enquanto estética, terapia ou ritual, envolve as funções cerebrais perceptivo-motoras e executivas. Sentir e processar música implica a análise de sinais físicos e acústicos das vibrações de moléculas do ar (sons) e decodificação em um sistema subjetivo e cultural complexo. Assim, sinais físicos transformam-se em estados emocionais que refletem expectativas, tensão, repouso e movimento, bem como causam flutuações de nossos ritmos fisiológicos endógenos, como batimento cardíaco, frequência respiratória e ritmos elétricos cerebrais. (Muszkat, 2019, p. 234)

Ao transpormos teorias para o campo educacional, por meio da prática musical, estudantes aprendem habilidades técnicas, mas também desenvolvem competências sociais, emocionais e cognitivas. Ao possibilitar a exploração de diferentes culturas, histórias e tradições musicais, estamos enriquecendo a experiência educacional dos estudantes e proporcionando compreensões mais amplas de mundo.

Ao integrar a música ao currículo escolar, ampliam-se perspectivas. A interseção entre música e educação remonta a tempos antigos, quando a música desempenhava papel fundamental na formação cultural e intelectual das sociedades. Um exemplo significativo pode ser observado na civilização grega, como já apontado.

Na *Paideia*¹¹, a música ocupava lugar de destaque entre os infantes. Desde a infância, crianças eram imersas na prática musical, aprendendo a tocar instrumentos e a apreciar a arte

¹⁰ Neurotransmissores e hormônio responsáveis pelo humor, sono, prazer, recompensa, atenção e aprendizado.

¹¹ Antigo sistema educacional grego.

sonora como parte essencial de sua educação. Esta tradição refletia compreensão profunda da música como recurso potente para o desenvolvimento mental e social, proporcionando aos indivíduos base sólida para o convívio social.

A música relacionada à educação traduz uma ideia antiga, porém o exercício dessa relação tem sido subutilizado nas últimas décadas. Faz-se necessário rever o lugar da música no currículo, como componente obrigatório da formação humana e para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, sobretudo práticas pedagógicas na EJA.

Diante do exposto, fica evidente que a música desempenhou e continua a desempenhar papel fundamental na formação educacional desde tempos remotos até os dias atuais. A tradição da música na *Paideia* refletia a compreensão de seu valor como instrumento poderoso para o desenvolvimento mental e social dos indivíduos.

No entanto, ao longo das últimas décadas, temos testemunhado a subutilização dessa relação na prática educacional contemporânea. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar o lugar da música no currículo escolar, elevando-a à condição de componente obrigatório para a formação integral dos estudantes, especialmente na educação continuada e junto a discentes da EJA.

Alves (2008, p. 18) define alguns movimentos que possibilitam que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas. O primeiro movimento, “o sentimento do mundo”, trata da necessidade do mergulho nos cotidianos a fim de que se conheça muito mais do que a visão nos apresenta.

Possibilitar a promoção de práticas interdisciplinares que integrem a música em diversos aspectos do ensino é uma maneira de proporcionar educação mais holística e enriquecedora para todos os estudantes.

Como somos criaturas impulsionadas por emoções, imagens e memórias, sonhamos e sentimos tanto como pensamos e ponderamos; no mínimo uma grande parcela do pensamento é colorido e modelado por emoções. Portanto, a música pode influenciar a constelação de um complexo afetivo por estar ligado a uma forte carga emocional. Também pode ajudar a ativar conteúdos inconscientes que já estão ligados a outros conteúdos com componente arquetípico. (Stein *apud* Britto, 2009, p. 7).

Durante o período colonial no Brasil, a educação musical estava principalmente vinculada à igreja católica. Essa influência eclesial acabou por uniformizar as práticas musicais, destacando repertórios europeus e litúrgicos, o que gerou uma lacuna na representação das diversas culturas e tradições musicais locais. Por muitos anos, essa

abordagem foi uma herança marcante do período colonial. De acordo com Aguilar (2018, p. 174):

Constatamos o uso da música pelos missionários praticamente desde que chegaram ao Brasil. Às crianças indígenas, principal alvo da catequese dos jesuítas, os padres e irmãos não tardaram a ensinar música, tanto o canto como alguns instrumentos, num esforço para concretizar sua ação pedagógica e a conversão cristã. O repertório praticado pelos meninos incluía orações cantadas, ladainhas (cantadas em procissões), laudas, cantigas e hinos, como o *Te Deum*¹². A maior parte do repertório era monódico e, embora essencialmente vocal, era frequentemente realizado em instrumentos, notadamente em flautas, que os meninos aprendiam no contexto da catequese. O aprendizado se dava oralmente, por repetição e memorização; não há registros de ensino da teoria musical.

Em 1854, durante o período imperial, foi oficialmente incorporada às escolas públicas brasileiras, muito antes da instauração da República. Com a Proclamação da República em 1889, ocorreram mudanças significativas no ensino da música no Brasil. Uma das principais mudanças foi a busca por uma maior secularização do ensino, afastando a influência direta da igreja católica. Isso permitiu maior diversificação nos conteúdos musicais ensinados nas escolas públicas, incluindo repertórios populares e folclóricos brasileiros, além de músicas de outras origens culturais.

O programa da disciplina de música no ensino ginásial apresenta uma síntese dos pontos básicos para uma formação de caráter erudita. Existe uma forte preocupação no ensino da teoria musical, presente nos três anos de maneira progressiva, assim como no conteúdo histórico da música erudita: o Clássico, representado por Wolfgang Amadeus Mozart, que ficou conhecido como estilo acadêmico, pois a composição musical seguia determinadas regras provenientes das academias; o Romântico, que buscava a livre expressão dos músicos em prol da expressão dos sentimentos, representados por Beethoven, Liszt, Chopin, Wagner, dentre outros; e o Moderno e Contemporâneo que traziam as novas tendências musicais, dentre elas o nacionalismo de Villa-Lobos. Os conteúdos apresentavam-se organizados nas três séries do curso ginásial. Não há exagero de conteúdos em relação ao número de aulas semanais de canto orfeônico; por exemplo, não é cobrada do aluno grande noção teórica de música, como os estudos harmônicos ou o conceito de prosódia (que trabalha com a aplicação da palavra na música). A relação entre os conteúdos teórico-históricos da música encontrava-se em sintonia, pois é a partir da música erudita que se origina o hábito da escrita e notação musical. Vale ressaltar que é muito raro encontrar, na música popular e folclórica, músicos e compositores que tenham o costume de trabalhar com a notação musical. Na parte prática, a ênfase está no estudo dos hinos patrióticos e canções cívicas brasileiras, além de canções tradicionais estrangeiras. (Lemos Junior, 2018, p. 267)

Além disso, houve um esforço para ampliar o acesso à educação musical, visando democratizar o ensino e promover a formação integral dos alunos. Lemos Junior (2018, p. 272)

¹² Expressão em latim que significa "A ti, Deus". É um hino cristão de ação de graças e louvor que tem sido utilizado na liturgia desde os primeiros séculos do Cristianismo.

acrescenta ainda que “Apesar da ênfase dada à música erudita, havia por parte de Villa-Lobos e de outros artistas do movimento Modernista, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade, uma busca do resgate cultural do Brasil, por meio das manifestações folclóricas brasileiras”. No entanto, por mais que se buscasse uma integração das diversas expressões culturais, esse esforço ainda não conseguia contemplar plenamente a vasta diversidade dos povos que compõem o Brasil, deixando lacunas na representação da pluralidade cultural.

A Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu a substituição das aulas de música pelo ensino de educação musical.

No ano de 1971, sob o viés de uma educação mais tecnicista, influenciada pelo contexto de uma ditadura civil-militar, a música foi relegada a um papel secundário no âmbito da disciplina de educação artística (Almeida, 2018). Gradativamente, foi sendo extinta para dar lugar ao ensino de artes plásticas, em conformidade com a Lei n. 5.671/71 de 30 de maio. Essas mudanças refletem um retrocesso na valorização da música como parte integrante da formação educacional dos estudantes.

Tendo deixado de ser obrigatório com a edição da Lei nº. 4.024 de 1961, o ensino de música enfraqueceu, embora não tenha desaparecido. Entretanto, com a Lei nº. 5.692/1971, a música voltou aos currículos como uma atividade embutida na área de Educação Artística. O ensino polivalente resultante desta lei é tido, pela maioria dos educadores, como responsável pela ausência do ensino de música nas escolas. (Sobreira, 2012, p. 172)

À época, no que tangia à educação para adultos, o objetivo era corrigir algumas questões sociais negligenciadas pela ausência do poder público. Ainda se falava em ensino supletivo como solução emergencial para suprir lacunas educacionais, buscando atender a população adulta que havia sido privada de acesso à educação formal. Esta era uma via de educação compensatória, especialmente no sentido de alfabetizar massas trabalhadoras impedidas do voto, pela condição de não saber ler nem escrever.

Na década de 1960, os oprimidos, inclusive aqueles que tiveram acesso a projetos de educação popular, enfrentavam condições de privação e desigualdades distintas das observadas atualmente, embora compartilhassem desafios fundamentais semelhantes.

Em 1972, na III Conferência em Tóquio, alguns temas são recorrentes, e já se faz a associação, pela primeira vez, da educação às necessidades humanas, mais tarde traduzidas por necessidades básicas de aprendizagem, recortando a abrangência que nesse momento aparecia. A diferenciação dos segmentos excluídos de direitos faz-se apontando a precária realidade dos jovens seja em relação à escola, seja em relação

ao trabalho; a situação de populações rurais desassistidas de escolas; a condição de trabalhadores migrantes, de idosos e desempregados em geral. Em todas elas a condição das mulheres se destaca como objeto de atenção, pela desigualdade que as acomete mais fortemente no interior de cada categoria. (Paiva, 2006, p. 527)

Os desafios enfrentados pelos oprimidos na década de 1960 estavam relacionados principalmente à luta contra a opressão política, social e econômica. Eles enfrentavam condições de extrema pobreza, falta de acesso à educação de qualidade, discriminação racial e social, além de enfrentarem repressão por parte de regimes autoritários. Esses desafios refletiam as profundas desigualdades sociais e estruturais presentes na sociedade da época, exigindo mobilização e resistência por parte dos oprimidos para conquistar seus direitos e garantir uma vida digna.

O recuo mais radical desse tempo foi o golpe de 1964, afinal dele derivaram o retardamento da solução dos velhos temas e a distorção dos novos. O golpe reprimiu, no recuo, toda novidade e permitiu o retorno de velhos temas encapados como se fossem novos: “a ameaça comunista”, “Brasil-potência”, “defesa da família”, “ordem e progresso” etc. No lugar das “reformas de base” para o desenvolvimento social, veio a tese economicista segundo a qual se deve aumentar o bolo primeiro para depois dividir¹⁵; em vez de tematizar a “conscientização das massas” pela educação de adultos, “sanar” o analfabetismo pela massificação; em vez de impulsionar a “participação” do povo nas instituições, tão desejada nos anos que antecederam ao golpe, passa-se a falar de “intervenção” política nas instituições contra o povo. Em suma, dos temas do ISEB, passamos aos temas do IPES e do IBAD. (Oliveira, 2022, p. 11)

As condições subjetivas da opressão do passado persistem até os dias de hoje. São diversas as circunstâncias que influenciam a vida das pessoas, obrigando-as a decidir entre buscar educação ou garantir sua sobrevivência, especialmente porque as desigualdades sociais persistem, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos, independentemente da idade. Essas questões ainda não foram completamente superadas na sociedade brasileira.

Atentando-se às questões conceituais de espaços e subjetividade nos trabalhos de Foucault, o olhar de Trujillo, Lemos, Reis Júnior e Oliveira (2021, p. 6) explicitam que relações de poder são exercidas tanto dentro quanto fora das instituições. Essas relações ocorrem sempre em algum espaço, o que faz com que os mecanismos disciplinares e biopolíticos governem populações e corpos em lugares específicos, regulando os processos de circulação como forma de gestão das multiplicidades.

Os discentes jovens, adultos e idosos da educação tardiamente a eles oferecida não são um grupo social homogêneo e suas características biopsicossociais também são distintas. A

ação pedagógica pensada, portanto, implica contemplar e reconhecer a necessidade de valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos.

De acordo com Sawaia (2001, p. 8) “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

[...] os caminhos de democratização no país exigiram a condição de cidadania para todos, e não apenas para alguns. Desta feita, a educação de adultos passou a tratar de questões relativas a direitos de cidadania, como tarefa eminentemente educativa, ao lado da consciência de direitos negados — por exemplo, de etnia e gênero, que vinham se reproduzindo historicamente no país, mitificados pelo ideário da democracia racial. (Paiva, Haddad, Soares, 2019, p. 18)

O grupo populacional atendido pela EJA desempenha papel crucial ao contribuir, influenciar e ser influenciado pelo ambiente ao seu redor, sendo parte essencial da visão de uma sociedade do conhecimento. Suas especificidades e particularidades, se constantemente consideradas e avaliadas, especialmente devido ao dinamismo inerente à cultura, podem contribuir para a ampliação de conhecimentos já existentes. A abordagem de Raymond Williams (2000) sobre o dinamismo da cultura destaca a necessidade de análise contínua e reflexiva das mudanças culturais, para que se possa compreender plenamente os contextos em que os grupos populacionais atendidos na EJA estão inseridos e como mudam dinamicamente segundo demandas em constante evolução. Para Williams (2000, p. 12):

Embora se deva observar que a explicação da cultura materialista habitualmente fica reservada a atividades “primárias”, deixando a “cultura” para uma versão do “espírito formador”, agora, naturalmente, em bases diferentes, e não primária, mas secundária. Contudo, a importância de cada uma dessas posições, em contraposição a outras formas de pensamento, é que leva, necessariamente, ao estudo intensivo das relações entre as atividades “culturais” e as demais formas da vida social. Cada uma dessas posições implica um método amplo: na cultura idealista, ilustração e elucidação do “espírito formador”, como nas histórias nacionais de estilos de arte e tipo de trabalho intelectual que manifestam, relativamente a outras instituições e atividades, os interesses e valores essenciais de um povo; na cultura materialista, investigação desde o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social geral até formas específicas assumidas por suas manifestações culturais.

Após a citação de Williams, estabeleço transição para a ideia de Foucault (1979, p. 116) sobre a importância de uma análise detalhada de espaços e de relações de poder que neles se manifestam:

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas.

Essa abordagem ampla permite compreensão mais profunda das dinâmicas de poder que permeiam diversas esferas da vida social em Foucault, conectando-se às reflexões de Williams (2000) sobre as diferentes abordagens da cultura e da dominação dos corpos.

Se voltarmos ao contexto histórico, podemos entender a relação entre o Império Romano e a cultura grega. Mesmo com todo o poder bélico, romanos foram seduzidos pela rica cultura grega. A influência grega foi tão significativa que muitos romanos adotaram costumes e tradições helênicos, incorporando-os à sua própria sociedade. Esse processo de assimilação cultural ocorreu em grande parte sem o uso direto da força, mas sim por meio de contatos comerciais, intercâmbio intelectual e imitação voluntária por parte dos romanos.

Graecia capta ferum victorem cepit: "A Grécia, depois de conquistada, chegou a conquistar o feroz vencedor" — nesta frase lapidar de Horácio resume-se a profunda e extensa ação que a cultura grega exerceu sobre a rude população do Lácio. Ação lenta e vagarosa, que levou vários séculos, mas segura e cada vez mais intensa. Já no seu período primordial, Roma deve ter recebido alguma influência da Grécia através dos etruscos e umas colônias gregas na Itália: basta mencionarmos o alfabeto, os livros sibílicos e a primeira codificação das leis romanas. (Besselaar, 1965, p. 265).

A dominação cultural grega sobre os romanos foi tão profunda que muitos aspectos da cultura grega se tornaram parte integrante da identidade romana, evidenciando a capacidade da cultura de exercer influência e moldar sociedades sem necessariamente recorrer à coerção física. Esse fenômeno histórico ilustra como a cultura pode desempenhar papel fundamental na interação entre diferentes povos e na formação de identidades coletivas. Em Besselaar (1965, p. 267) temos de forma mais aprofundada esse processo de aculturação:

Examinemos a situação que deve ter existido no século II antes de Cristo "no agreste Lácio". Roma desconhecera, até então, a alta cultura, bem como os requintes de uma civilização adiantada; só podia gabar-se de uma sólida construção política e uma excelente organização militar. Esta cidade, bastante primitiva ainda, foi sendo inundada de inúmeros gregos procedentes de todas as partes do mundo helênico. [...] Seria ocioso discutirmos qual das duas concepções era a mais certa ou a mais elevada. Se os romanos tinham muitas falhas inerentes ao seu estado primitivo, semibárbaro, os gregos tinham decerto muitos defeitos próprios de um povo supercivilizado.

Assim como a cultura grega se tornou parte integrante da identidade romana, a música pode se tornar parte essencial da identidade educacional de estudantes, fortalecendo conexões com conteúdos apreendidos e proporcionando novas formas de expressão e comunicação. O uso da música na educação não só enriquece a experiência educacional dos estudantes, mas, também, tem o potencial de moldar a identidade educacional de maneira profunda, de forma semelhante à que a cultura grega influenciou a identidade romana.

No entanto, apesar de os saberes sistematizados estarem intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento técnico-ideológico da prática social, é relevante ressaltar que ter conhecimentos específicos sobre uma esfera prática, como a música, não garante automaticamente que esses conhecimentos sejam integrados a um trabalho educativo sistematizado.

Piatti (1994, p. 20 *apud* Da Silva, 2012, p. 121) explica que a pedagogia da música, indiscutivelmente, precisará se referir “[...] a dois setores do pensamento e da experiência: o da educação e o da música”, os quais, caracterizam-se como “[...] setores articulados, complexos, que apresentam no seu interior subdivisões e diferenciações notáveis, às vezes contraposições”. O autor faz uma crítica direcionada aos discursos pedagógicos sobre música, os quais compreendem a pedagogia da música como a maneira de ensinar música. Segundo Piatti (1994, p. 25-26), esta associação entre pedagogia/ensino, pode ser definida como disciplinar ou mesmo, conteudista, na qual a música é o ponto focal, e que, portanto, está associada a “[...] um determinado sistema musical, ao qual corresponde um determinado sistema de valor”.

Conforme Bachelard (*apud* Sekeff, 2003), é essencial absorver a ideia de uma possível inter-relação e interdependência da música a todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas e simbólicas das pessoas.

A educação, como direito constitucional de todo cidadão brasileiro, entendida como direito subjetivo, implica que o Estado deva garantir o acesso e o desenvolvimento de potencialidades; o aprender constante e por toda a vida; incluindo estrangeiros que aqui residem.

Educação nunca foi considerada prioridade quando se toma em conta a existência de classes subalternizadas. A democratização da educação ainda é um *lugar* a ser conquistado, mesmo no país que vivenciou contextos de educação popular e metodologia de Paulo Freire, o que conectou o cotidiano dos estudantes a experiências na sala de aula.

A história da educação de adultos abriga muitas complexidades e estudos, feitos ao longo do tempo, por pesquisadores dedicados. Muitas vezes foi assumida por governos que entendiam se tratar de um público de trabalhadores com mais idade, e “[...] escolas noturnas [...] foram [e ainda se mantêm como] a única forma de educação de adultos praticada no país” (Paiva, 2003, p. 56-57).

O saber, defendido por Freire (1996), nasce da mediação do conhecimento formal com o repertório do estudante, considerando a capacidade de o ser humano ser capaz de acumular conhecimentos e transmiti-los para outras gerações.

A partir da ideia de que a aprendizagem é constituída de experiências que se realizam no mundo (Souza, 2009, p. 7), não se pode imaginar sujeitos envolvidos em aprendizagens sem estarem imersos em significações culturais.

2.1 O LUGAR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Para as primeiras civilizações, os sons tinham significado, e estavam presentes nos primitivos instrumentos.

No início, o som musical criado pelo homem era praticamente uma imitação dos sons que ele ouvia na natureza. Por meio de seu corpo ou de artefatos, tentava reproduzir aquilo que ouvia: o canto dos pássaros, o estrondo do trovão, o ruído das fontes ou do vento. Assim, descobriu que modificando a abertura da boca produzia “sons” diferentes, o que pode ter sido um primeiro contato com o canto. Percebeu também que, assoprando ossos furados, batendo palmas ou percutindo em peles de animais curtidas e esticadas, ele podia produzir sons diferentes. (Cavini, 2011, p. 20)

Sobre o tema Cerqueira e Chioma (2023) acrescentam que, ao longo dos anos, houve um interesse maior em procurar entender as antigas civilizações, dentro da questão da música e dos sons:

Por muitos anos a música foi considerada, dentro da disciplina arqueológica, um estudo acessório, uma mera curiosidade, apartada dos temas centrais de pesquisa. No entanto, os estudos de Arqueologia da Música têm demonstrado cada vez mais sua conexão com áreas centrais das sociedades antigas, como religiosidade, vida doméstica, monumentalidade, calendário, morte, política, exercício do poder, guerra, gênero, sexualidade e amor. (Cerqueira, Chioma, 2023, p. 2)

Por meio dessa ótica, os estudos de Scherer (1995) *apud* Rocha e Boggio (2013, p. 136), mostram características acústicas de emoção na fala: “As características manipuláveis em música para se transmitir emoções seriam semelhantes às da prosódia da fala”.

A música para cada um de nós tem diferentes significados, variando de acordo com a percepção do ouvinte. Certeau (1994) e a sociologia do cotidiano ensinam que são experiências singulares que organizam os *espaçostempos* e configuram um modo de compreensão da própria constituição social. Sobre o tema, Ribas (2009, p. 127) considera:

[...] as ideias de Souza (2000, 2004) fundamentais nessa incursão por entre a educação musical à luz da sociologia por defender o estudo da dimensão ordinária e fugaz das práticas musicais dos sujeitos pesquisados, valorizando significados e entrelaçamentos dessas práticas, percebidas naquilo que tende a ser qualificado como

desprezível, ao elucidar “pequenas” diferenças onde em geral se enxergam homogeneidade.

Com o tempo, tornou-se essencial desenvolver termos e nomenclaturas que capturassem a complexidade dos sentimentos e emoções evocadas pela música, ressaltando seu papel crucial na formação e expressão da identidade individual e coletiva. Isso inclui defender o estudo das dimensões ordinárias e efêmeras das práticas musicais dos sujeitos pesquisados, valorizando os significados e as interconexões dessas práticas.

Ao iluminar o que muitas vezes é considerado insignificante, buscamos revelar as sutis diferenças dentro da percepção de homogeneidade geral, evidenciando a importância dessas práticas na construção de identidades pessoais e coletivas.

Situada entre dois regimes de produção do conhecimento, o artístico e o científico, a música é constituída por um tipo de saber ambivalente (Noletto, 2020). Embora com inúmeras definições e em até alguns casos difícil de ser definida (Waug, 2000), a concepção de música para este estudo seria a mesma adotada por Nicholas Cook e Mark Everist (1999): uma "[...] prática cultural que envolve a criação e a interpretação de sons organizados de maneira que expressam ideias, emoções e conceitos culturais". Os autores destacam a música em sua natureza contextual, moldada pelas práticas sociais e culturais.

Mesmo com a definição acadêmica, a música e seu fazer artístico transcendiam as definições convencionais, tornando-se um valioso recurso para explorar e compreender a riqueza da experiência humana.

Se pensarmos em pesquisas *nos/dos/com* (Alves, Oliveira, 2009) os cotidianos, novos termos e novas nomenclaturas poderiam ser criados para expressar sentimentos que a música, em sua pluralidade, produz em nosso ser e que podem ser adotados no processo educacional.

A subjetividade das personagens deve ser entendida como plural e até sentida de forma um tanto holística; investiga-se, porém, respeitando a subjetividade dos sujeitos nas respostas que encontramos.

Grupos sociais e seus pares, nas relações sociais e imersos nos fatos sociais, podem ser entendidos na interação com a (contra)cultura. Os saberes construídos *por/nas* instâncias coletivas e, também, em relações individuais e institucionais se fazem, além de forças externas e outras veladas por micropoderes.

De acordo com Soares (2010, p. 62):

[...] a produção de *saberesfazeres* e sentidos em *espaçostempos* acadêmicos, focando a atenção nos discursos e processos constituintes de uma “sabedoria” comprometida com a alteridade, com a complexidade, com o diálogo, com a afirmação da diferença (e não com a pluralidade e/ou diversidade), com a potencialização dos sujeitos e com a sustentabilidade da vida, que, como defende Guattari (1990) [...] dos quais depende a sobrevivência da vida no planeta: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana.

A música sempre exerceu grande influência sobre a mente humana, sendo parte do imaginário dos povos, fosse por meio de mitos e lendas e, também, nas formas de organização social, fosse para exprimir sentimentos ou internalizar modos de atuação daquele tempo e daquela sociedade.

Na época dos Ramsés (séculos XIII – XII a.C.), os sacerdotes tiveram uma reação hostil com relação à música devido à grande invasão de elementos musicais estrangeiros e começaram a ensinar, para suas crianças, o desprezo em toda arte que os escravos e prostitutas exerciam. Entretanto, em épocas anteriores, a música teórica era uma das tarefas mais importantes realizadas entre os sacerdotes. Eram eles que se dedicavam a preservar sua pureza e em elaborar a teoria músico-mitológica dos números. Dentre os 42 “Livros da Sabedoria” dos Egípcios, dois deles eram totalmente dedicados à importância moral, religiosa, nacional e educativa da música. (Cavini, 2011, p. 45)

O processo educacional está intrinsecamente ligado ao comportamento humano. Integrar a linguagem musical de forma consistente ao processo pedagógico implica possibilitar a estudantes reconhecer seu próprio sentir.

Assim, em áreas marcadas pelo preconceito, pela não aceitação das diferenças e pela degradação das condições de vida, trabalhar com a arte e, em especial com a música, pode ser um grande passo para a construção da autoestima e, simultaneamente, para a tomada de consciência e do poder de transformação social. Conforme define Brécia (2003, p. 181): uma educação musical que “[...] tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura”.

A forma pela qual a música acontece no seio dos diferentes grupos sociais é bastante diversificada, o que oferece um material riquíssimo para o trabalho didático do professor, quando abordada no processo ensino-aprendizagem.

Ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. O educador pode desenvolver ou aprimorar a sensibilidade e ter insumos para usar a música de forma interdisciplinar, associada ao conteúdo a ser trabalhado, trazendo a ludicidade ao espaço da sala de aula.

A música tem o poder de criar e liberar emoções e é, assim, um poderoso recurso educativo, mas para ser bem utilizada, sua introdução e expressão musical se inicia desde os primeiros anos de vida. Visconti e Biagione (2002, p. 39) assim se referem ao papel da música na escola:

[...] o trabalho com a música deve ser norteado pela vivência dos elementos – ritmo e som – de forma lúdica, dando oportunidade para que o educando sinta, pense e crie, uma vez que esses elementos possuem todo o material necessário para o desenvolvimento físico, afetivo e mental dos alunos.

Portanto, a inserção da música não pode ser usada apenas como momento de distração, de lazer, por ser um fenômeno multissensorial que explora conhecimentos. Investigar múltiplas possibilidades da musicalização como instrumento de alfabetização e letramento na escola, por exemplo, sobretudo com estudantes de EJA, facilitará o desenvolvimento de futuros procedimentos pedagógicos que poderão contribuir para a formação integral dos indivíduos.

De acordo com os PCNs de 1999, os objetivos da educação musical vão além da simples aquisição de conhecimentos musicais e padrões estéticos. Enquanto a alfabetização musical refere-se ao aprendizado dos fundamentos e habilidades básicas da música, o letramento musical abrange a capacidade de interpretar, criticar e integrar a música em diferentes contextos culturais e sociais. A cada dia nasce – ou se reformula — um novo pensamento, ou seja, refletir e pesquisar, estar atento e buscar um *novo* possível a partir da música na educação de jovens e adultos pode indicar modos de como ser utilizada.

A utilização da música, bem como o uso de outros meios artísticos, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino. Para que isso aconteça, se faz necessário a revisão dos métodos, da fundamentação, das bases que orientam as várias atitudes didático-pedagógicas dos conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade ainda não se apresenta com muita visibilidade em nossa educação, tanto nas áreas de pesquisa como no ensino, o que acontece são justaposições multidisciplinares. (Correia, 2010, p. 139)

A linguagem musical tem grande potencial na tomada de consciência, pois a lógica da verbalização envolve a lógica da sonoridade, e a lógica da sintaxe é produto da sonoridade — todas referências veladas entre razão e sensibilidade no processo de socialização. Devemos buscar compreender “[...] que a música é um fenômeno social que não afeta apenas os/as músicos/musicistas e musicólogos/as, portanto necessita de uma abordagem que ultrapasse a simples compreensão de formas musicais em si”. (Nolato, 2020, p. 6)

A revisão de literatura e os estudos guiados pela legislação vigente indicam que a música tem sido cada vez mais incorporada como componente fundamental nos processos de alfabetização em instituições educacionais. Essa integração é evidenciada por práticas observadas em diversas escolas e relatórios educacionais que destacam a utilização da música como eixo central para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. A música atrai e envolve, serve como motivação, eleva a autoestima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, a criatividade, a capacidade de concentração e fixação de dados. (Góes, 2009)

Visto que a música como linguagem cria interdependência entre corpo e mente; ciência e estética, tende a promover liberdade na criação do sujeito que realiza sua própria ação.

3. PRELÚDIO – SONORIDADES, MÚSICA E EJA

Como forma de expressão temporal, a música em si mesma é um acontecimento único, o que ressalta a subjetividade, os contextos socioculturais e as individualidades presentes na educação, especialmente no contexto da educação de jovens e adultos (EJA).

Oliveira Pinto (2001, p. 208) acrescenta:

Desde Max Weber sabemos que toda ação social está sujeita a uma dinâmica própria de cunho cultural. Antropólogos dos anos 70 deram continuidade a este pensamento interpretando manifestações culturais como encenação de determinada prática social. Além dos aspectos simbólicos e dos teores comunicativos, deu-se importância ao processo cultural incluindo seus parâmetros de contexto, forma e gêneros. Passou-se a considerar não apenas o conteúdo de falas, mas também o ato da fala enquanto fenômeno de comunicação, seus ensejos e sua etnografia.

Cada execução musical é singular, pois mesmo se uma peça for repetida, nunca será ouvida de forma exatamente igual à interpretação anterior. Diante das singularidades dos discentes da EJA, é fundamental buscar formas de auxiliar sua educação, valorizando suas cosmovisões e objetivos individuais, e a música pode desempenhar um papel importante nesse processo, ao ser utilizada com abordagem inclusiva e adaptável às necessidades específicas desse público.

Enquanto modalidade de ensino, é justamente a compreensão das circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos uma das marcas identitárias da EJA. De acordo com Queiroz (2004, p. 101):

Como expressão cultural, a música pode ser considerada veículo universal de comunicação, pois não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais. Todavia, o fato de ser utilizada universalmente não faz da prática musical uma “língua universal”, tendo em vista que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e compreender a sua própria música, (des)organizando, idiossincriticamente, os elementos que a constituem.

Partindo dessa e de outras premissas, considero a música um recurso que possibilita o desenvolvimento de diversas potencialidades nos espaços educativos e sociais.

No âmbito da antropologia do som (Souza, 1996), a música é considerada uma manifestação cultural e socialmente construída, que desempenha papéis significativos na formação e na identidade dos sujeitos. Ao explorar essa perspectiva, o estudo busca compreender como a linguagem musical pode influenciar a formação humana de indivíduos no âmbito da educação de jovens e adultos.

A abordagem da antropologia do som enfoca não apenas aspectos técnicos da música, mas também sua dimensão cultural e simbólica, destacando a capacidade de expressar e comunicar valores, crenças e identidades.

A relação entre som, imagem e movimento é enfocada de forma primordial neste tipo de pesquisa. Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural. (Pinto, 2001, p. 123)

Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como elemento crucial, permitindo a integração da música com outras áreas do conhecimento e enriquecendo processos de aprendizagem. Ao invés de buscar uma simples "instrução" para a música, o objetivo é compreender como práticas musicais em sala de aula podem facilitar o aprendizado, promovendo a descoberta de novos conhecimentos e a construção de saberes mais amplos e significativos.

Sustento este argumento em algumas evidências acumuladas ao longo de mais de 30 anos de investigação sobre música, pós-colonialismo e pós-memória [...]. A música não ocupa espaço na bagagem, ela viaja com os seus detentores, e para isso a memória e a capacidade de a invocar e reproduzir são mais do que suficientes para a transportar e a manter viva. (Sardo, 2022, p. 6)

Pensar o cotidiano é “[...] supor o plural como originário” (Certeau, 1994, p. 223). Trata-se de questionar caminhos já conhecidos, perceber limites e sublinhar a possibilidade de novas rotas. Sardo (2002, p. 6) acrescenta ainda sobre o assunto música que:

Se analisarmos a importância dessa característica das músicas na organização de alguns processos sociais, talvez possamos libertá-las do status de saber ingênuo, ilegítimo ou irrelevante, como apontaram Foucault (1969) Conquergood (2002) ou Boaventura de Sousa Santos (2007), respectivamente, quando se referem ao modo como a visão racionalista e fragmentária do conhecimento, de base escriptocêntrica, hierarquizou os diferentes saberes.

Cada indivíduo, como aprendiz, é influenciado não apenas pelas políticas educacionais de uma determinada rede escolar, mas principalmente pela cultura presente nesse contexto. Dessa forma, essas redes deixam marcas nos participantes, refletidas em discursos e comportamentos. Mesmo ideias implicitamente transmitidas em uma rede acabam emergindo no indivíduo em momentos de autenticidade, revelando a assimilação e internalização feitas.

Retomo a ideia de que, desde os primórdios da humanidade, a música se fez presente em manifestações sociais e pessoais. No campo da etnomusicologia¹³, o som é definido como um fenômeno físico presente na natureza não só para ouvintes, e este campo busca investigar o papel e a significância do som nas culturas, sociedades e na experiência humana, investigando dimensões culturais¹⁴.

Antes mesmo do desenvolvimento da faculdade da fala e da invenção da escrita, a comunicação já existia por meio de gestos e sons rítmicos.

Decorrente dessas transformações e pelo fato de o homem primitivo ainda não dominar a fala, muito menos a escrita, nenhuma informação comprovada sobre a música desse período chegou até nossos dias. Entretanto, é fato que o homem primitivo sentia a necessidade de se expressar, de se comunicar, e como ele ainda não possuía uma linguagem falada estruturada e estava longe de iniciar o treino da escrita, a Arte surgiu para suprir essa necessidade. Logo, os homens primitivos pintavam, esculpam, dançavam e faziam música. (Cavini, 2011, p. 15)

Conforme Pinto (2001, p. 126):

Aqui música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação que possui, semelhante a qualquer tipo de linguagem, seus próprios códigos. Música é manifestação de crenças, de identidades, é universal quanto à sua existência e importância em qualquer que seja a sociedade. Ao mesmo tempo é singular e de difícil tradução, quando apresentada fora de seu contexto ou de seu meio cultural.

A antropologia sonora estuda como as pessoas usam o som para se comunicar, expressar identidades culturais, estabelecer relações sociais, construir espaços e expressar o mundo ao seu redor. A música, propriamente dita, traduziria os sons culturalmente organizados pela humanidade (Merriam, 1969).

Assim, a música desempenha papel central na antropologia do som. Partindo da observação empírica, no caminhar nômade pela natureza, seres humanos adquiriram capacidade de reproduzir variada gama de sons, ao utilizar técnicas para a caça e, posteriormente, para a fabricação de instrumentos que reproduzem esses sons. Cavini (2011, p. 20), em detalhes sobre a pré-história musical diz que:

Os instrumentos musicais mais antigos datam do Paleolítico Inferior e são flautas feitas com ossos de patas de renas, como o “assobio” encontrado na França, de apenas um orifício, datado de 40 mil anos. Esse “instrumento” provavelmente era

¹³ Etnomusicologia é a ciência que objetiva o estudo da música em seu contexto cultural ou o estudo da música como cultura.

¹⁴ Campo de estudo da antropologia que se concentra na análise e compreensão do som nas sociedades humanas.

usado durante as caçadas para imitar os sons ou cantos de alguns animais e pássaros ou mesmo para que os homens se comunicassem entre si.

De acordo com Max Weber (1940) sabemos que toda ação social está sujeita a uma dinâmica própria de cunho cultural. A música, como modo de expressão cultural, está presente em todas as sociedades humanas, interpretando manifestações culturais como encenação de determinada prática social.

Nem todo o conhecimento sobre como viviam povos originários da civilização humana está, ainda, disponível, e as informações sobre períodos partem de especulações por evidências que levam a inferências sobre o conhecimento e uso desses povos, em muitos casos por representações pictóricas, como no caso de pinturas rupestres. Em muitas é possível identificar representações que sugerem movimentos corporais que indicariam formas de dança, possivelmente acompanhadas de sons vocais. Cavini (2011, p. 22) salienta que “A trajetória da música pré-histórica, baseada principalmente em hipóteses, resume-se na imitação de sons e ruídos da natureza, bem como na imitação dos sons que os próprios homens emitiam: gemidos, grunhidos, palmas, o pulsar do coração.

Segundo Merriam (1964, p. 27 *apud* Pinto, 2001, p. 224):

A música é um fenômeno exclusivamente humano que existe apenas em termos de interação social; que é feito por pessoas para outras pessoas e é um comportamento aprendido. Ele não existe e não pode existir por, de e para si mesmo; sempre deve haver seres humanos fazendo algo para produzi-lo. Em suma, a música não pode ser definida apenas como um fenômeno sonoro, pois envolve o comportamento de indivíduos e grupos de indivíduos, e sua organização particular exige a concordância social de pessoas que decidem o que pode e o que não pode ser. (Tradução livre do autor)¹⁵.

Nesta perspectiva, apoio-me na teoria de Deleuze e Guattari (2012) que, embora não se tenha debruçado especificamente no cotidiano de seres humanos anteriores à invenção da escrita, com ênfase na multiplicidade e nas diferenças, ajuda-nos a refletir sobre a vida cotidiana dessas sociedades. A teoria do *devenir*¹⁶ mostra o quanto nossos antepassados estavam imersos em um fluxo contínuo de mudança, adaptando-se a condições ambientais, buscando alimento, abrigo, lidando com desafios naturais e se divertindo e criando formas de interação com seus pares e com a natureza.

¹⁵ *Music is a uniquely human phenomenon which exists only in terms of social interaction; that it is made by people for other people, and it is learned behavior. It does not and cannot exist by, of, and for itself; there must always be human beings doing something to produce it. In short, music cannot be defined as a phenomenon of sound alone, for it involves the behavior of individuals and groups of individuals, and its particular organization demands the social concurrence of people who decide what it can and cannot be.* (Merriam, 1964, p. 27).

¹⁶ Refere-se à ideia de que todas as coisas estão constantemente em processo de se tornarem algo diferente.

Embora as informações sobre a música desses povos sejam limitadas, a existência de instrumentos musicais em sítios arqueológicos sugere que a música era parte integrante de suas vidas. A música, para esses povos, era instintiva, fenômeno social e coletivo apenas, não ainda arte ou ciência. De acordo com a Pequena Enciclopédia de Conhecimentos Gerais - Volume III: Natureza e Origem da Música (Tradução de Almir Andrade, 1964, p. 968):

A Música, para os primitivos, ainda não é arte: está infinitamente longe, também, de ser ciência, como o é, hoje em dia, para os povos civilizados que conhecem os princípios da teoria musical, da harmonia, da composição, da instrumentação. A música dos primitivos é puramente instintiva, feita de sons e ritmos bárbaros, irritantemente monótona pela pobreza de recursos sonoros e de inspiração criadora. Mas nem por isso deixa de ser fenômeno coletivo de extraordinária importância e de enorme repercussão em todos os ramos da atividade social, que se deixa influenciar pelo canto mágico, pelas danças rituais, pelos ritmos obsessivos dos chocalhos, dos sapateados, dos tambores, do bater de mãos, do balancear de cabeças, de quadris, de braços e troncos, de seios e nádegas.

A citação anterior explicita bem como a presença de instrumentos musicais e o uso do corpo sugerem o desempenho de papéis na expressão cultural, na coesão social e, possivelmente, em práticas rituais e religiosas dessas antigas sociedades humanas. Fosse comemorando a caça, fosse agradecendo aos “deuses”, ou forças naturais cultuadas, a música era, também, a ligação com o sagrado e o profano.

Na história da antropologia humana, podemos dizer que a música auxiliou a sociabilidade entre seres humanos, sendo essa a socialização característica e inerente à natureza humana:

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia a dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. (Alves, 2003, p. 64)

De acordo com tais descobertas, pode-se entender como a música desempenha papel significativo na vida de seres humanos, sendo capaz de transcender fronteiras culturais, permitindo comunicação emocional direta.

A etimologia da palavra música vem do grego *mousiké* e designava, juntamente com a poesia e a dança, a *arte das musas*¹⁷. Com o ritmo, denominador comum a ambas, existia a fusão

¹⁷ Segundo a obra de Hesíodo, as musas, na mitologia grega, eram entidades a quem se atribuía a capacidade de inspirar a criação artística ou científica. Eram as nove filhas de Mnemosine e Zeus.

destas. Seja em Homero ou no deus Apolo¹⁸, a música exercia um papel fundamental na *Paideia* (Grout, Palisca, 2001, p. 21)

A paixão dos gregos pela música fez com que ela se tornasse mais que uma arte, e sim uma maneira de pensar e de ser. Tanto em aspectos religiosos como sociais, a música contribuía para a aquisição de hábitos e valores indispensáveis aos exercícios da cidadania. Desde a infância, os infantes aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar. Segundo Carderaro (2020, p. 176):

Pelo grande volume já encontrado de cenas em vasos gregos representando essas figuras, executando seus instrumentos musicais ou acompanhando contextos em que a música está presente, pode-se perceber que a associação feita entre esses músicos e a esfera dos *realia* parte do princípio da relação. Ou seja, há um claro propósito de associar essas figuras à imagem construída no âmbito cultural dos músicos daquelas sociedades. Uma associação que tanto pode enaltecer o músico, comparando-o com a figura mitológica elevada – um deus ou herói – quanto servir de alerta ou ensinamento moralizante.

A educação ateniense tornou-se um dos frutos da racionalização de sua sociedade, ela visava à formação completa do indivíduo, buscava a integralidade de suas aptidões e baseava-se na constituição cívica do caráter. A *Paideia* abrange o modelo formativo do homem individual¹⁹ e passa a formar também seu cidadão. “Este conceito abrange todo o processo educacional ateniense, consistindo em práticas intelectuais (como escrita e leitura), práticas físicas (esportes, caça), militares (efebia), além dos valores éticos que eram necessários a convivência na pólis” (Mossé, 2004 *apud* Alves, 2013, p. 107-108).

Na cultura educativa da Grécia Antiga, as Musas e suas epopeias trazem o tom de uma tradição muito ligada ao potencial formador das artes pela perspectiva da interdisciplinaridade. O efeito de catarse produzido por elas buscava harmonizar o indivíduo e a ordem do cosmo. Segundo Gusdorf (1995), é esse mesmo programa de uma pedagogia da totalidade que vai ser sempre retomado ao longo da história em diferentes perspectivas de formação – tais como as artes liberais com o *trivium* e o *quadrivium*, na Idade Média –, cuja renovação ocorreria com os renascentistas e que seria adotado pelos colégios jesuítas.

Aristóteles foi o primeiro pensador a utilizar o termo catarse para designar, além de um evento médico, no sentido de purgação e purificação corpórea, um fenômeno

¹⁸ Apolo com atributos musicais, sendo sempre representado com a lira entre suas mãos, como na escultura de Jean-Antoine Houdon, de 1790, em bronze, exposta no Museu Calouste Gulbenkian, em Lisboa.

¹⁹ O modelo *kaloí kagathoí* seria o cidadão apto a realizar tarefas públicas, ou seja, bom nas letras e na política e também um bom soldado (ginástica) com base na beleza e bondade (Jaeger, 1994).

provocado por obra da poesia, particularmente na sua forma trágica, que provocaria uma libertação ou purificação dos afetos da alma. (Kato, 2016, p. 95)

Sendo o músico o detentor de uma técnica, seu saber e seu talento precisavam ser desenvolvidos por meio de estudo e práticas. Nasceram, com os filósofos, as primeiras preocupações sistemáticas e formativas pelas artes.

Paulo Costa e Silva (*In: Revista Piauí, 2016, versão online*) afirma:

Na visão do filósofo (Platão), existem harmonias boas e más, ritmos bons e maus. Certos modos (o lídio ou o jônico) devem ser censurados porque amolecem a alma; outros (o dórico ou o frígio) devem ser incentivados, pois exaltam a alma e inspiram coragem. Alguns ritmos chegam a ser proibidos, assim como certos instrumentos e inovações musicais.

Platão condena os poetas pela falta de decoro e expulsa Homero da cidade ideal. A produção sociocultural *foi/é* limitada a autoridades simbólicas e poderes econômicos, promovendo a submissão hegemônica em seu *espaçotempo*²⁰.

Dessa forma, a música transcendia o caráter estético para transfigurar-se em disciplina, instrumento de habilidade. Apenas a contemplação da beleza das obras nada acrescentaria ao processo formativo. A música e a poesia deveriam assumir função indutora e mimética²¹, fosse pela ação dos homens fosse pelas emoções e virtudes.

Nessa formação dualista, o ateniense *gymnastiké* se referia ao desenvolvimento físico e a *mousiké* pertencia ao cultivo da inteligência. Portanto, a educação musical não se restringia ao instrumento, e sim ao estudo das artes de todas as nove musas.

Nos dizeres de Certeau (1994, p. 143):

Estes contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. São o gesto que significam. Não há necessidade alguma de lhes acrescentar alguma glosa que saiba o que exprimem sem saber, nem perguntar de que são a metáfora. Formam uma rede de operações da qual mil personagens esboçam as formalidades e os bons lances. Nesse espaço de práticas textuais, como num jogo de xadrez cujas figuras, regras e partidas teriam sido multiplicadas na escala de uma literatura, Detienne conhece como artista mil lances já executados, mas ele joga com esses lances, deles faz outros com esse repertório: conta histórias por sua vez. Recita esses gestos táticos. Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles.

²⁰ Relacionando imagens e narrativas, aceitando que umas remetem às outras.

²¹ Do grego *mímesis*, imitação (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda arte. Por esta razão, Aristóteles defendia que era a *mímesis* que nos distinguia dos animais. (Auerbach, 1946 *apud* Ceia, E-dicionários, jun. 2010)

Podemos entender que, subjetivamente, as expressões culturais gregas eram controladas e limitadas, sobretudo no período helênico. Em suma, música e poesia foram o modo primaz de instruir/preservar o conjunto de valores culturais no sentido da civilidade. *Paideia*, neste sentido, serve como delimitador de fronteiras que traria ao futuro cidadão os pré-requisitos necessários para a vida na *pólis*.

A retórica política inspirada pelas Musas cumpria o papel didático que podemos atribuir à educação bancária de Freire, buscando a domesticação dos cidadãos, com limitações ao seu poder libertador. Segundo Kato (2016, p. 94):

A imitação poética, sinônimo de imitação, não da fala, mas da ação, é “[...] algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere-se mais ao universal” (Poética, 1451b 36), pois, nela, o imitador ou artista, utilizando ritmo, linguagem e harmonia (Poética, 1447a 17), “[...] imita sobretudo ações, com agentes humanos de elevada ou baixa índole” (Poética, 1448a 1-2), trazendo à tona, com base na verossimilhança e na necessidade, algo de validade universal.

Embora sejam conceitos distintos, é possível analisar a presença de micropoderes nas próprias epopeias, bem como a influência do poder macro nas dinâmicas sociais cotidianas.

A percepção de tais movimentos históricos por meio da música, apresenta seu poder criativo e emancipatório, perigoso aos sistemas políticos. A música, como podemos concluir, até o presente momento pode ser considerada linguagem de expressão global do ser humano, influenciando no desenvolvimento de processos de aquisição de conhecimento, de emergência da sensibilidade, da sociabilidade e da criatividade.

Segundo Kant (1764), o homem se encontra destinado para a sociedade e sente impulso para nela entrar, porque é somente ali que ele consegue satisfazer adequadamente suas necessidades²².

Rousseau teve visão significativa sobre a música e seu papel na sociedade. A música desempenhou papel central em sua filosofia e em sua concepção de natureza humana. De acordo com Rousseau (2013, p. 79), as conjecturas se fazem necessárias, quando se pretende descrever acontecimentos:

Quando dois fatos dados como reais devem ser ligados por uma série de fatos intermediários, desconhecidos ou considerados como tais, cabe à história, se a temos, apresentar os fatos que os ligam; se não a temos, cabe à filosofia determinar os fatos semelhantes que podem ligá-los.

²² Para Kant (1764), o ser humano está destinado, por sua razão, a estar numa sociedade com seres humanos e a se cultivar, civilizar-se e moralizar-se por meio das artes e das ciências.

Sua visão sobre a música refletia preocupação com a liberdade individual, uma expressão genuína da sensibilidade humana e meio de comunicação emocional. Rousseau (2013) acreditava no potencial da música para influenciar a moralidade e a formação social dos indivíduos.

No modelo ateniense ficou explícito que a música acompanhava o cidadão em todos os períodos de sua vida, desde a infância e juventude e, principalmente, no decorrer da vida adulta, o aprender era constante e se fazia por toda a vida.

A música é, sem dúvida, um convite para que frutifiquem ideias inovadoras no campo do ensino e se busquem novas metodologias na contemporaneidade, sendo linguagem amparada por dispositivos legais existentes.

Paulo Freire (1963) defendeu um modelo de educação que visava à conscientização e à libertação de pessoas oprimidas. Acreditava que a educação deveria ser um processo de diálogo e troca, no qual educadores e educandos se engajavam em práticas reflexivas e críticas sobre a realidade social.

Por essa compreensão, a música pode ser utilizada como forma de expressão cultural, de manifestação artística e de comunicação. Pode também ser usada como forma de expressão cultural pedagógica para despertar consciência, promover a reflexão crítica e incentivar a participação ativa dos educandos.

A EJA, como modalidade de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, que reconhece a diversidade de experiências e trajetórias de vida dos estudantes, atende sujeitos em processos de escolarização desde a alfabetização, passando pelo ensino fundamental e seguindo até o final do ensino médio — o que constitui a educação básica, direito de todos e todas. Adapta-se a necessidades e ritmos de aprendizagem da diversidade dos estudantes.

Os objetivos da EJA são múltiplos. Além de promover a aquisição de conhecimentos básicos em áreas como linguagem, matemática, ciências e humanidades, também busca desenvolver habilidades socioemocionais, pensamento crítico, autonomia e capacidade de resolver problemas, entre outros.

A educação de jovens e adultos visa proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, e a música pode desempenhar um papel relevante nesse contexto educativo. Embora a linguagem musical tenha mostrado benefícios significativos com outros públicos, estudos sobre sua aplicação específica na EJA ainda são limitados. A pesquisa de Oliveira (2023) mostra que os processos criativo-musicais nas aulas de música podem

transformar e ampliar concepções dos indivíduos sobre a música e sua realidade, promovendo pensamento crítico e pedagogia criativa. Também o estudo de Ribas (2008) investiga práticas musicais em diferentes gerações na EJA, analisando como essas práticas influenciam o aprendizado e a interação dos estudantes.

Apesar dessas contribuições, o número de estudos focados na interação da música na EJA ainda é pouco difundido. Meu estudo, juntamente com apenas mais dois trabalhos até o momento, destaca a necessidade de mais pesquisas para aprofundar a compreensão e aplicação da música na educação de jovens e adultos.

No campo da educação de jovens e adultos, a linguagem musical pode ser usada como facilitadora de processos de conhecimento para esse público, e seus benefícios, já consagrados com outros públicos, ainda carecem de estudos com jovens e adultos.

Assim, em áreas marcadas pelo preconceito, pela não-aceitação e pela degradação das condições de vida, trabalhar com a arte, e em especial com a música, pode ser um grande passo para a construção da autoestima e, simultaneamente, para o resgate da consciência e do poder de transformação social dos sujeitos envolvidos. Portanto, quando se fala em música e inclusão social, a ideia inicial é de que a música seja o elemento facilitador que permitirá melhor inclusão do indivíduo na sociedade:

O papel da música como eixo condutor em políticas de inclusão social tem ocupado um espaço de destaque nos projetos que buscam, primordialmente, o resgate da dignidade e o pleno exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estejam excluídos do convívio social em situação de risco. Estudos específicos apontam o impacto no processo de recuperação da identidade e da autoestima dos envolvidos nos projetos de inclusão que utilizam a música como eixo condutor. (Salles, 2004 *apud* Oliveira, 2006, p. 19).

A música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portanto, nesse sentido, a música e suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desenvolvimento, mostra-se um recurso capaz de oportunizar conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos.

3.1 PROPRIEDADES DO SOM

É amplamente consensual que, desde o início do século passado, características sonoras adquiriram proeminência significativa em nossa cultura. O desenvolvimento dessas características abrange a evolução da acústica moderna, inovações no domínio das tecnologias

de áudio e o surgimento de meios de comunicação à distância, como o telefone e o rádio, bem como experimentações nas novas formas de produção sonora na música eletrônica. No decorrer do século XX, desempenha um papel central em diversos âmbitos da cultura, das artes e das ciências.

As duas últimas décadas foram marcadas pela aceleração e multiplicação do número de investigações no campo das Humanidades, e na História em particular, relacionadas à historicidade dos sons e das escutas. De modo geral, é possível identificar pelo menos dois pressupostos que têm orientado essas pesquisas. Primeiro, a ideia de que os sons cumprem função estruturante nas sociedades humanas, servindo a finalidades não apenas comunicativas ou estéticas – talvez as mais evidentes –, mas também econômicas, sociais, políticas e existenciais. Segundo, esses trabalhos reconhecem ainda que, se o ambiente sonoro se transforma com o passar do tempo, igualmente se modificam os modos como indivíduos e grupos ouvem, produzem sons e os tornam audíveis. (Bessa, González, Machado, Morais, 2023, p. 3)

Apesar de ser amplamente explorada para fins de entretenimento, a música, como entendida nesse estudo visa, além do mero divertimento, elucidar propriedades intrínsecas do som e sua influência transcendental em nossa esfera mental. Nesse contexto, de acordo com Tame (1984, p. 13):

Sempre que estivermos no campo audível da música, sua influência atuará constantemente sobre nós — acelerando ou retardando, regulando ou desregulando as batidas do coração; relaxando ou irritando os nervos; influenciando na pressão sanguínea, na digestão e no ritmo da respiração. Acredita-se que é vasto o seu efeito sobre as emoções e desejos do homem, e os pesquisadores estão apenas começando a suspeitar-lhe da extensão da influência até sobre os processos puramente intelectuais e mentais.

Conforme o pensamento de Bruscia (2000), a música, situada em um contexto interdisciplinar, abriga uma pluralidade de domínios do conhecimento, incluindo, mas não se limitando à: medicina, psicologia, psicoterapia, serviço social, atividade terapêutica, psicomusicologia, filosofia da música, biologia da música, antropologia, sociologia da música, etnomusicologia, artes, arteterapia, teorias da aprendizagem, educação musical, educação especial, psicoacústica, acústica e fonoaudiologia.

Na verdade, muitos estilos e movimentos musicais têm a função de elevar as pessoas para uma compreensão da beleza e da grandiosidade, ou de transmitir a elas, de forma delicada ou explícita, sentimentos de acolhimento e busca pelo prazer. Assim como a própria essência da natureza humana, a música necessariamente carrega consigo uma carga espiritual. Segundo Dionízio, Freire (2018, p. 66):

Conforme Aguiar (2013, p. 33), baseado no conceito de Harold Koenig, a espiritualidade é uma forma individual de se relacionar com o sagrado e o transcendente, estando ligada à busca pessoal por entender e responder questões sobre a vida. Corroborando com Aguiar, Kirkland (2013, p. 125) define a espiritualidade como a busca da conexão com o eu, os outros e o que está além — e explica que essa busca envolve uma maneira existencial de ver e viver a vida em um nível mais profundo de compreensão do propósito de sentimentos sejam eles positivos ou negativos.

A música, por vezes, pode revelar um amálgama de elementos que variam entre a inspiração e a manipulação. No entanto, é fundamental considerar que todos os aspectos tonais e letras musicais podem ser categorizados com base em sua orientação espiritual²³, seja ascendente ou descendente.

A música tem a habilidade inata de induzir qualquer um em sua presença a estados alterados ou não ordinários de consciência. Ela tem o poder de nos tirar do imediatismo do aqui-e-agora e nos transportar para outros reinos de existência ou consciência, seja ao escutar ou fazer música (Bruscia, 2016, p. 144).

No âmbito da Grécia Antiga, temos um exemplo bastante elucidativo. A música grega começou a declinar durante a era de Péricles, aproximadamente entre 444-429 a.C., um período em que a civilização grega e suas artes atingiam seu apogeu. Curiosamente, a música foi a precursora desse declínio. Dâmon, mestre e amigo de Péricles, foi acusado de usar sua música para fazer apologia à tirania (Rosset, 2008, p. 200). Tame (1982, p. 332) ainda acrescenta:

À medida que a música clássica grega se enchia progressivamente de inovações baratas, modulações excessivas e trilos decorativos, Aristófanes tentou, em suas peças, verberar o disparate com paródias e humorismo dirigidos contra a música nova e barata.

Com essa experiência é factível identificar um paradoxo quanto à natureza da música, vivenciado no contexto cultural e educação no sistema grego, em relação à disseminação da acessibilidade e diversidade da expressão artística tonal.

Em *As Leis*, Platão (2004, p. 204) lamentava a revolução musical e sua "anarquia dissonante". Suas palavras são tão relevantes hoje quanto o foram no dia em que ele primeiro as escreveu:

Néscios, iludiram-se pensando que não havia certo nem errado em música — a qual seria julgada boa ou má de acordo com o prazer que proporcionasse. Através da sua obra e da sua teoria, eles infetaram a massa com a presunção de se considerarem

²³ Entendida neste contexto com a definição *online* do Dicionário Oxford “[...] semelhante ao espírito; desprovido de corporeidade; imaterial”. Como uma experiência única e transcendente.

juízes adequados... Acontecia que o critério não era a música, mas uma reputação de esperteza promíscua e um espírito de transgressão das leis. (tradução Ric Llewellyn)

A música e outras manifestações sonoras desencadeiam diversos tipos de ressonâncias vibratórias em objetos próximos e à distância. As vibrações sonoras emitidas não são apenas tangíveis e mensuráveis, mas também têm a capacidade de fragmentar um material como o vidro. A música apresenta natureza profundamente física, desprovida de abstração e insubstancial. “A produção, a propagação e a percepção do som envolvem conceitos físicos, biológicos, artísticos e psíquicos que perpassam todas as áreas do conhecimento humano”. (Rui, Steffani, 2006, p. 79)

Além disso, o som chegou a esse resultado modificando gradativamente os padrões vibratórios não-físicos que residem na raiz de todos os objetos. Nossos dados, até agora, dão a entender que o universo inteiro pode estar baseado em vibração; que a vibração pode ser a natureza fundamental de cada e de toda forma de energia conhecida pela ciência. “Qualquer sistema que contenha átomos ligados entre si tem movimentos vibracionais, desde as moléculas diatómicas aos sistemas biológicos e aos materiais mais diversos”. (Claro, 2018, p. 1)

Assim como lidamos com a energia do átomo, que pode ser uma fonte de grande benefício ou de imenso perigo, dependendo de como é manejada, devemos tratar a música com a mesma seriedade e cautela. Assim como a energia atômica, quando bem direcionada, pode iluminar cidades inteiras; quando mal utilizada, pode causar destruição – como a bomba atômica, por exemplo.

Da mesma forma, a música possui um poder transformador que pode enriquecer vidas e culturas, ou, se mal utilizada, pode ser um instrumento de manipulação e controle, exacerbando tensões sociais e culturais.

Segundo Martins Pederiva e Tristão (2006, p. 89):

São vários os aspectos da relação música-cognição. Os pesquisadores interessados em aprofundar os processos cognitivos relacionados à atividade musical podem ter um grande suporte nas recentes descobertas no campo da neurociência cognitiva. A compreensão de tais processos pode auxiliar nas bases de ação da educação e da performance musical, para professores e músicos. Para os neurocientistas, em contrapartida, a elucidação desses processos contribui para a compreensão dos modos de funcionamento do cérebro, onde muito ainda há por se conhecer.

A identidade é a maneira como o indivíduo define a si mesmo. A partir de memórias, circunstâncias de vida e projeções para o futuro, o indivíduo narra um conceito de eu. A música pode fortalecer as pessoas em seu contexto cultural e criar lembranças sobre eventos

significativos, intensificando o potencial desses eventos, e contribuindo para a qualidade de vida do discente da EJA e do aprender por toda a vida.

4. COMPREENSÕES NO CAMPO DE PESQUISA

*Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo
(Caetano Veloso, Oração ao Tempo)*

Na música *Oração ao Tempo*, Caetano Veloso fala do tempo como algo inventivo e contínuo, refletindo essa ideia de devir; conceito filosófico centralizado na ideia de fluxo contínuo e transformação constante (Deleuze, Guattari, 2011). Os autores rejeitam as essências fixas e substâncias imutáveis, enfatizando o processo contínuo de mudança. O tempo, não sendo uma “entidade fixa” e sim um fluxo constante que molda e transforma, reflete a perspectiva de que o devir envolve relações e interações contínuas.

Como se ocupar do vivido sem deixar de atentar para o que excede os significados produzidos e comunicados, individualmente (em nome próprio?), por aqueles que o experimentam na sua concretude cotidiana, de modo a subverter a opinião (que se molda sobre a reconhecimento) e a representação na perspectiva clássica? Em outras palavras, o que nos move em nossas percepções e afetações em meio às relações que estabelecemos no/com o mundo? (Soares, 2013, p. 738)

Por essa perspectiva, nos múltiplos *espaços/tempos*, durante a pesquisa bibliográfica, emergiu a necessidade de buscar entrevista com outros educadores, que utilizam a música em sua prática no contexto da educação de jovens e adultos, visto que há pouca literatura sobre o assunto, a formação docente neste campo e a fraca legislação no âmbito pedagógico.

Como pesquisador, investigando a literatura e a legislação vigente, surgiu a necessidade de ir a campo, para dialogar com os dados levantados na pesquisa bibliográfica e quantitativa, oferecida pelos formulários.

Olhando ao meu redor, com um ativismo político – alguém que encontrou um outro viés na vida graças à educação não formal, introduzida por movimentos sociais e pelo projeto TV Maxambomba – de um bom ex-repórter de bairro, fui até escolas que atuam com EJA, próximas a meu local de vida. Buscava conversar com colegas da educação com engajamento social; por isso, procurei pessoas que vivenciam a EJA como política inclusiva, entendendo o papel social que exercem. “Os que pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje melhor entendido que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los”. (Alves, 2003, p. 66)

Para ratificar ou entender melhor o que dizia a literatura científica e os estudos na música, a intenção inicial — e considerando ser a pesquisa decorrente de uma formação de Mestrado — foi a de entrevistar três pessoas, três professores de educação de jovens e adultos

de escola próxima do bairro onde resido e que utilizam a música de forma intencional em suas práticas pedagógicas.

Para tanto, busquei em minha lista de contatos professores que me foram indicando outros, para investigar os objetivos deste estudo. O professor Guilherme, que conheço há muito tempo desde a época de militância, foi o primeiro a ser entrevistado. Guilherme, por sua vez, sugeriu o CIEP 216, onde, após um contato presencial, encontrei a professora Marina. Após a conversa com Marina, surgiu o nome de Niltinho Muniz, uma figura conhecida no bairro.

O que esses três professores tinham em comum? Além de atuarem na docência em escola nas cercanias do bairro e na EJA, todos tinham a música presente em suas vidas. Realizei entrevistas com esses professores e, ao analisar suas respostas em comparação com a literatura revisada, surgiu a necessidade de investigar se essas experiências e percepções eram recorrentes entre outros docentes da região. Devido a restrições de tempo, não foi possível expandir a pesquisa de campo para um grupo maior de professores naquele momento. No entanto, esse levantamento inicial evidenciou a importância de aprofundamento futuro, sugerindo a necessidade de nova pesquisa mais extensa e detalhada. Para isso, seria fundamental considerar o uso da tecnologia para coletar dados e facilitar a análise de um grupo maior de docentes do entorno, possibilitando compreensões mais abrangentes e aprofundadas de práticas e percepções relacionadas ao uso da música na educação de jovens e adultos.

[...] quando você sabe como olhar, as continuidades são mais visíveis do que as discontinuidades. Um pensador ou um pesquisador são como um navio de cruzeiro, que leva um tempo inacreditavelmente longo [*un temps fou*] para mudar de direção. Mesmo no caso de Foucault, em cujo trabalho vocês encontrarão mais mudanças claras do que no meu, eu acho que as continuidades são impressionantes. (Bourdieu, 2001 *apud* Wacquant, 2013, p. 98)

Após algumas reflexões, decidi elaborar um questionário com as mesmas indagações abordadas nas entrevistas de campo, e enviar a um conjunto mais amplo de professores, direcionado especificamente aos que, na região, atuassem na educação de jovens e adultos. Não sabia *a priori* se usavam ou não a música em suas práticas pedagógicas, mas precisava estar seguro de que tivessem proximidade com a realidade dos estudantes da EJA na URG VII. Com o questionário criado no *Google forms*, houve a tentativa de fazer uma espécie de linha direta. Encaminhei as perguntas e o *link* de acesso ao questionário para grupos de professores da região por *WhatsApp* e tive, para isso, também a colaboração de alguns colegas. O formulário do *Google forms* ficou aberto para respostas por três dias, devido a certa urgência de minha parte. A justificativa para propor o questionário foi a necessidade de ampliar o número de meus

informantes, ainda que não em entrevista pessoal, mas para entender um pouco mais sobre a realidade das práticas de professores de EJA na região. O questionário estava composto por oito perguntas, sendo a oitava, aberta. Por meio desse instrumento eu buscava relacionar as respostas dos respondentes às dos entrevistados quanto às práticas docentes, verificando se necessidades e implicações eram comuns entre uns e outros. Pretendia checar se meus achados corroboravam a literatura científica existente, que destacava a importância da música na educação de jovens e adultos. Cabia também verificar se os respondentes apontavam para a existência de algum recorte regional e, em consequência, a necessidade de mais estudos focados neste âmbito do uso da música, como recurso da prática pedagógica.

Após alguns telefonemas, cheguei ao Centro Integrado de Educação Pública 216 (CIEP 216). O nome do CIEP homenageia um ex-Prefeito, Juarez Antunes. Em todo esse percurso, comecei, então, a entrevista com três pessoas do CIEP: um migrante nordestino, que veio em busca de melhores condições de vida na cidade maravilhosa; uma jovem mulher que sonhava em ser bióloga e que vinha da zona Norte do Rio para trabalhar no CIEP localizado em uma Área de Preservação Ambiental (APA); e um jovem professor amante da música que, graças aos sistemas de acesso possibilitados pelo governo Lula, conseguiu se formar em história, sendo um ativista social com atuação presente em nossa URG.

A pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos permite compreender outros saberes e intersubjetividades existentes dentro/fora do contexto escolar. De acordo com Ferrazo, Soares e Alves (2019, p. 90):

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos à vida de todo dia e aos seus criadores que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente, singulares e coletivas: os sujeitos — que somos e que vamos nos tornando —, as nossas práticas e os sentidos que a elas vamos atribuindo, tecendo e articulando redes de conhecimentos, de significações e de relações que vão constituindo nossas subjetividades e orientando nossas ações. Cotidianos, então, lugar de produção de conhecimentos, incluindo-se, entre eles, os valores, e de produção da existência.

Peço licença poética pela segunda vez nessa dissertação e à academia, por considerar necessário continuar essa prosa aprofundando o conhecimento do espaço que me acolheu durante a pesquisa. Como nada é ao acaso, sigo com informações sobre o local, o ambiente, e os personagens. Para Alves (2010, p. 1203):

Os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro — aquele com quem se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos nas pesquisas que desenvolvemos. Esses

personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se criem novos conhecimentos.

Ainda sobre pesquisa nos/dos/com os cotidianos, Soares e Nolasco (2019, p. 589) afirmam:

Em outras palavras, para sermos professores e pesquisadores, não deixamos de ser as tantas outras coisas que temos sido e que vamos nos tornando. Deixando fluir na escrita as redes que nos constituem, aparecem em nossos textos versos, poesias e canções que também nos formaram enquanto nos tornávamos cientistas, mestres, doutores e pós-doutores em Educação. Nossos currículos, assim como todos os currículos nas/das múltiplas redes educativas, nunca estiveram limitados aos conteúdos programáticos dos cursos que fizemos e que ministramos.

Vale reiterar que as perguntas feitas aos entrevistados foram as mesmas averiguadas no questionário, investigando como a música poderia ser um agente transformador do processo educacional. Haveria traços da perspectiva freireana? Como era recepcionada pelos discentes atendidos na EJA? Minha abordagem junto aos professores entrevistados buscou um tom descontraído no linguajar durante a investigação. O fato de ter um gravador poderia intimidar as respostas. Assim, tentei criar um ambiente com menos rigor. Soares e Nolasco (2019, p. 590) apontam que:

Toda essa conversa, com jeito de filosofia de bar, intenta argumentar que, tal como a vida tecida pelos discursos e pelos gestos que praticamos no dia a dia das nossas existências, também os currículos praticados e narrados nos/com os cotidianos das escolas configuram ficções (Certeau, 1994, 2011).

4.1 ENTREVISTANDO GUILHERME

Valendo-me de uma subjetividade coletiva, iniciei a entrevista com o professor Guilherme dos Reis que, mesmo me conhecendo há mais de duas décadas, iniciou nossa gravação com “prazer, me chamo Guilherme”. Percebo que a todo momento existia, entre nós, “[...] um plano de imanência que lhes [nos] dê suporte e personagens conceituais que os formulem” (Soares, 2013, p. 737). “Prazer, meu nome é Guilherme dos Reis Magessessi. Tenho 37 anos. Sou formado em História, com mestrado em História Econômica do Brasil Contemporâneo e atuo na área da educação há quase 10 anos. Esse ano vai completar 10 anos, desde 2014”.

Seguindo nossa conversa, perguntei a ele como se tornou professor. Com um leve sorriso, me respondeu de forma alegre:

[...] é uma coisa que eu não sei quais foram as circunstâncias. Eu nunca pensei em ser educador, né? Eu tinha uma banda de rock quando eu era bem novo, e fiz curso

de elétrica do Senai com 16 anos, então pensei que eu ia seguir por aí. Só que quando cheguei aos 19 anos, me vi desempregado e os empregos eram aqueles de comércio e tudo mais. Aí eu falei, nossa, vou ter que voltar a estudar.

A realidade do professor Guilherme, hoje mestre em história, é comum aos que atuam e buscam a EJA, quando surge a necessidade de melhores condições de trabalho, o que os obriga à retomada dos estudos. O aprender ao longo da vida acaba sendo um conceito muito distante de grande parte da população. De acordo com Paiva (2009, p. 63):

A extensão de anos de escolaridade na educação, reconstruída com novos sentidos, atenderia a exigências dos interesses públicos de formação do cidadão, agora membro de corpo social complexo e plural em que a sociedade se transformara. O embrião do sentido de educação continuada, pelo direito de aprender por toda a vida, atribuído à educação de jovens e adultos, contemporaneamente, parece estar nascente no alargamento da formação do cidadão, não restrita a séries iniciais nem à educação básica, mas contínua e sistemática, como defendida por Anísio Teixeira.

Guilherme continua seu relato falando de sua formação:

[...] na época que fui fazer o vestibular, eu tomei aquela coça dos vestibulares, porque estudei a vida inteira em escola pública. E quando a gente vai fazer o vestibular, a gente vê como é a peneira forte, principalmente para nós, né? [...] Aí quando fui fazer a primeira vez o vestibular da UFRJ, aquilo para mim parecia que estava em aramaico. Eu não entendia nada do que eles estavam falando. Aí eu falei, nossa, cara, isso é surreal. Mas eu vou estudar, eu vou passar na faculdade e tal. E aí fui gostando da área de História. Na terceira tentativa, consegui entrar numa universidade pública, né? Tomando p* de todo canto.

Paiva (2009, p. 65), acrescenta que:

A relação entre educação e trabalho continua reforçando o sistema de certificação, sem o qual não se qualifica para empregos. Certificados e declarações são, *in limine*, a finalidade última do esperado direito à educação, não importando se ele exige ou não processos de ensino-aprendizagem para todos.

Retornando a meu entrevistado, este fez questão de frisar que havia tido uma banda *punk rock*. Pude, então, perceber que a música fez parte de sua história de vida. O termo *punk* foi usado no Brasil como uma expressão de rebeldia e contestação social.

Perguntado sobre como utilizava a formação musical na prática pedagógica de educador de EJA, respondeu:

Eu uso minha formação musical na prática pedagógica vez em quando [...]. Estava até repensando nessa questão [...] Quando você é professor, leva um violão para a sala de aula, canta alguma música, isso faz a diferença. Naquele método de aprendizagem, isso já faz um diferencial. Então, eu uso. Como dou aula de História, tento contextualizar a arte com a época. Por exemplo, quando estudamos ditadura militar, não tem como não falar de Chico Buarque, Belchior, Caetano Veloso, das pessoas que usaram a arte para tentar furar a censura.

Sobre EJA, currículo e interdisciplinaridade, continua:

[...] o currículo, ele não vai te auxiliar para você ter uma educação mais diversificada. A EJA é uma modalidade diferenciada, não tem como você fazer coisas muito diversificadas fora de sala de aula, porque a pessoa está trabalhando o dia inteiro [...] oferecer aos alunos, através dessa perspectiva a música é algo extremamente importante. Nós como educadores é que temos que ter uma sensibilidade para tentar, através daquilo que ele fala (o currículo), [...] aplicar, utilizar outros métodos.

Sobre o tema currículo e EJA, Oliveira (2007, p. 93) afirma:

Através dos mecanismos de organização, classificação e generalização oriundos das chamadas ciências duras, as elites têm construído e difundido modelos de compreensão do mundo e dos processos sociais que trazem consigo a ideia de que a sociedade, bem como suas instituições, precisam ser tratadas como um objeto de pesquisa, distante do observador/sujeito social, sujeito a regras e leis que não deixam margem à intervenção desses mesmos sujeitos, dado o caráter perene e natural daquilo que nelas acontece. Assim, o currículo é definido formalmente, proposto por *experts* a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagem dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adequar aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliado segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.

4.2 A ENTREVISTA COM MARINA

Minha segunda entrevistada me atendeu entre no intervalo de almoço e a aula seguinte. Diferentemente de Guilherme que, assim como eu, é nascido, criado e desenvolve atividade na região, Marina sai da cidade do Rio de Janeiro para trabalhar na Baixada, e se apresenta de forma singela, também impressionada com o gravador. Seguiu dizendo:

Boa tarde! Eu sou a professora Marina, aqui do Ciep de Corumbá. Leciono as disciplinas de Ciências e Biologia, e atualmente também atuo como coordenadora pedagógica. Já trabalho aqui no Ciep há 12 anos, sempre neste mesmo bairro de Corumbá. É um pouco distante da minha residência, né? Mas estou aqui tentando mudar um pouco essa realidade deste bairro. Posso fazer o meu melhor. Sou do Rio, mais precisamente da zona Norte, do Jardim América.

A representatividade por territórios é necessária para contextualizar e enriquecer a narrativa, pois oferece informações sobre a origem geográfica, cultural e social da pessoa que está se expressando, conforme Menezes e Cardoso (2017): “[...] nesse sentido, território e territorialização são processos importantes na luta do Movimento, pois neles suas lutas se implementam, se ampliam e se reproduzem”.

A fala de Marina mostrava certa preocupação de atender à comunidade do bairro que conhece há mais de uma década, e pela distância percorrida até o ambiente de trabalho.

Perguntei se a realidade do bairro em que residia, inclusive demandas, seriam muito diferentes das que observava naquela localidade em que estava o CIEP. Marina respondeu:

Bem, sim, a realidade aqui é bastante diferente. Aqui, eu diria que estamos em uma região que precisa... uma região periférica, não é? Corumbá, na verdade, quando menciono lá no Rio que trabalho em Corumbá, é até engraçado, as pessoas associam com Mato Grosso. Mas, na verdade, não, pessoal, existe um Corumbá também em Nova Iguaçu. [...] Os alunos, eles são bem diferentes, são levados. São bagunceiros, mas nem se compara à bagunça vista na capital.

A fala da professora Marina traz à tona reflexões interessantes, pois ao situar-se em um determinado território, estabelece conexões com sua comunidade, seus valores e experiências específicas, o que pode influenciar na compreensão e interpretação do que está sendo dito e vivido.

Lefêbvre *apud* Ferrazzo, Soares e Alves (2018, p. 91):

[...] pensou o cotidiano como uma invenção do capital e da modernidade, como um domínio estrategicamente criado pela burguesia, onde o que existe é passividade e consumo, e que para libertar seu potencial criador é preciso uma revolução cultural estrategicamente conduzida por aqueles capazes de pensá-la e programá-la de fora do cotidiano.

Dando continuidade à entrevista, perguntei à professora Marina como chegara até a educação. Assim como Guilherme, a sala de aula não foi sua primeira opção:

Me formei em 2000 [...] Eu escolhi Biologia porque, desde criança, sempre fui muito assertiva, sempre gostei de bichos, de natureza, de floresta, de trilha. Mas nunca quis ou pensei em estar numa sala de aula.
E então, fiz a faculdade, seguida de uma pós-graduação em análises clínicas. Logo depois, trabalhei por um tempo em laboratório. Porém, abriu um concurso para o estado, fiz o processo seletivo, passei, fui chamada e permaneci. No futuro, até mesmo considero fazer uma nova faculdade. Não quero parar de estudar. Medicina é um sonho. Mas essa área de educação, não tenho vontade de prosseguir.

Nesse momento, talvez, minha expressão tenha mudado, não em sentido de reprovação, mas de reflexividade. Essa é a realidade de muitos docentes país afora, em que a sala de aula acaba sendo não um desejo, uma identificação com a profissão, mas sim resultante de oportunidades e necessidades. Por ser nesse momento mestrando e entender o poder transformador que a educação fez/faz em minha vida, advogando a EJA em causa própria, tentava compreender o sentido de educação continuada ao longo da vida e a inventividade das pessoas para se adaptarem a mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, bem como de enfrentarem desafios emergentes em suas vidas pessoais e profissionais.

Marina acrescenta: “Depois, se você quiser cortar, você corta. Mas eu estou sendo sincera, tá? Minha entrevista é uma entrevista sincera”.

Com essa fala, percebi que, talvez naquele momento, eu tenha sido o arauto de um grito libertador que estava em sua garganta; não apenas pelo sonho da medicina, mas, principalmente, pela falta de prestígio social que nós professores temos vivido na sociedade atual. Marina continua sua fala: “Estamos enfrentando uma realidade nas escolas públicas onde há dificuldades em tudo... Dificuldades salariais, de profissionais que não são valorizados; a sociedade não valoriza mais o professor”.

A fim de dar leveza à nossa conversa, e não nos restringirmos aos “ossos do ofício”, o que poderia deixar a entrevista num tom pessimista, perguntei a ela como se dera a música em sua vida. Marina, com uma família ligada às artes, sobretudo à música, comentou sobre sua infância. Nesse momento foi possível ver que seus olhos brilharam, ao falar de seu pai e do teclado infantil que ganhara como presente. Teclado esse que foi o primeiro instrumento musical de sua filha, herdado para que Maya tivesse contato com a criação da música.

Oriunda de outra realidade, em que foi agraciada com o conhecimento musical em seu desenvolvimento, Marina, como educadora e mãe, conhece os benefícios da música para a formação de sua filha. A simples exposição à música ajuda no desenvolvimento da linguagem, pois especialmente crianças aprendem a reconhecer padrões sonoros, ritmos e entonações, o que pode facilitar a aquisição da fala e da compreensão verbal. “A exposição precoce à música, além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo”. (Muszkat, 2019, p. 238)

Perguntei, em seguida, se durante sua formação a linguagem musical fora abordada. Solícita, me respondeu:

Em relação à minha faculdade, não tivemos uma abordagem musical. Foi apenas teoria e prática, mas não tive nenhum professor específico para isso, exceto, talvez, o Alckmin. Ele era roqueiro, ou melhor, metaleiro. Então, ele acabou introduzindo um pouco desse universo, mas não era algo que fazia parte do currículo. Era mais por conta de seu gosto pessoal, que ocasionalmente ele compartilhava conosco, mas não de forma específica. Em suma, respondendo sua pergunta de forma mais direta, a música não fez parte da minha experiência na faculdade.

Tendo em vista o já afirmado por meu primeiro entrevistado e ratificado por Marina, percebi que a docência tem certa liberdade poética em sua construção, pois contempla a cosmovisão do sujeito que a escreve, seja por meio de linhas, imagens ou sons.

Os currículos, desse modo, são feitos nas escolas, por criações próprias e por influência de múltiplas forças sociais. Micro e macropolíticas articulam-se e transformam-se mutuamente, convertendo-se em experiências possíveis. Os currículos tecidos nas/com as escolas não são, portanto, reativos ao Estado, seus projetos e determinações oficiais. Eles são também o resultado das disputas e das negociações que acontecem localmente, em cada escola, no *dentro/fora* das instituições, numa trama forjada pelas variadas redes educativas que fazem de nós o que somos, o que estamos sendo e que podemos vir a ser. (Soares, Nolasco, 2018, p. 592)

Dentro/fora de nossa conversa, me recordei dos debates com o Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida*, quando discutíamos como o currículo da educação, muitas vezes, se limita a uma visão cartesiana da realidade, priorizando algumas disciplinas consideradas fundamentais, como matemática, língua portuguesa e ciências, em detrimento de disciplinas artísticas, como música, ou reflexivas como a filosofia.

Depois dessa reflexão, perguntei a Marina sobre benefícios da música nos processos de aprendizagem já na idade adulta. Conscientemente, me falou:

Eu acredito que sim, todos nós aprendemos algo novo todos os dias, não é mesmo? [...] é possível aprender em qualquer fase da vida, seja ouvindo algo novo, lendo algo novo ou saindo da nossa zona de conforto. O cérebro não é uma máquina perfeita, então, a todo momento, se você o estimular [...] Eu acredito que sim.

Em complemento à resposta de Marina, lanço mão de Muszkat (2019, p. 240) quando assinala:

[...] a música facilita um processo de neurodesenvolvimento saudável, pois faz com que a mente torne-se ativa pela excitação do sistema de autorreferência e de memórias autobiográficas, e faz com que o corpo mantenha-se dinâmico pelo movimento na execução musical ou nas respostas corporais ao som ou à dança, integrando-se emoção à ação.

Pergunto se poderia dar um exemplo de como usa a música em sala de aula, quando então, timidamente, ameaça cantarolar, mas preferindo apenas responder:

Sempre há um aluno que se interessa por instrumentos musicais, por gêneros musicais específicos. É importante explorar isso no meu trabalho. Utilizo a música como uma ferramenta para memorização. Por exemplo, existem algumas músicas que ajudam os alunos a memorizarem os processos de mitose e meiose, ou músicas que auxiliam na memorização das fases da Lua. Não canto muito bem, mas trabalho com algumas músicas para que eles possam memorizar esses conteúdos.

Sobre a questão, Schulkind (2009) *apud* Rocha e Boggio (2013, p. 137) aponta que:

A música é amplamente utilizada como recurso mnemônico [...] Uma hipótese reside no compartilhamento de conteúdo semântico entre linguagem e música. Estudos com potenciais evocados indicam que a compreensão sintática e semântica de música é

semelhante à de linguagem, sendo que as duas áreas podem compartilhar o recrutamento de áreas neurais. Além disso, é possível que o resultado positivo de um mesmo texto memorizado com música e sem música resida no fato de que as pessoas gostam de música e, portanto, "ensaia" muito mais um texto com música do que um texto sem música.

A música tem um potencial transformador significativo na educação, sendo descrita por Platão (2000) como “[...] um instrumento educacional mais potente que qualquer outro”. A fala de Marina faz esse reconhecimento e reforça a necessidade de integrar a música de maneira mais abrangente na formação de professores. De acordo com Lopes da Silva e Vasconcelos Barbosa (2017, p. 14):

[...] o desenvolvimento de uma escuta musical criativa deveria ser um ponto central na formação de professores de música uma vez que na escola deveriam proporcionar aos seus alunos experiências de interação com as diferentes manifestações musicais, ampliando repertórios de maneira participativa.

Após uma leve pausa em nossa conversa, a professora Marina sugere o nosso terceiro entrevistado.

4.3 NILTINHO DOS TECLADOS EM ENTREVISTA

O professor era Nilton Muniz, carinhosamente conhecido na comunidade como Niltinho dos Teclados. Embora eu o conhecesse das festividades desde os anos 2000, pelo bairro – figura cativa em eventos da Paróquia de Santa Rita, sempre executando cânticos e músicas populares nas festas —, nunca havia conversado com ele a fundo sobre seu lado professor.

Cearense, oriundo de uma cidade situada na região do Cariri, sempre estive imerso em muitas outras atividades culturais e sociais. Chegou em Nova Iguaçu já professor após o curso normal, e trouxe consigo sua rica bagagem cultural. Com fala politizada, desde muito jovem enxergou na educação os artifícios para a construção de uma sociedade melhor.

De poucas palavras, foi direto ao ponto nas perguntas. Não se mostrou desinibido, o que foi um paradoxo para este escriba que sempre o via falante, conduzindo festas. Falou pouco ao se apresentar e se atentou apenas a responder as perguntas. Mesmo sendo rápido em suas colocações, houve grande profundidade em suas palavras.

Iniciei a conversa com uma provocação... *Quem é você?* Ele, em tom professoral me respondeu: “Professor Nilton Muniz, sou docente II, fiz Formação de Professores no Colégio Municipal Pedro Felício Cavalcante, na minha cidade do Crato, no Ceará; tenho o curso de Animação Cultural numa parceria entre a SEEDUC-RJ junto com a UERJ. Sou cantor e compositor há 31 anos e fui educador no CIEP 216 Prefeito Juarez Antunes.

O professor Nilton Muniz se confundiu com o artista Niltinho, precisamente quando, em nossa conversa, lembrou do seguinte momento: “[Niltinho] Chegou a conhecer o consagrado músico Luiz Gonzaga e o grande poeta de literatura de cordel Patativa do Assaré. Participou de vários eventos autorais nas cidades vizinhas e sente falta das manifestações folclóricas gerais, sobretudo na Baixada Fluminense”.

Alves (2008a) define alguns movimentos que possibilitam que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas. A fala de Niltinho trouxe-me recordações não muito distantes de reflexões sociais. O folclore passou a ser visto como credice e saber sem importância, pois foram classificados como parte integrante de saberes de povos “incultos”. De acordo com Santos (1989), essa distinção entre ciência e senso comum marcou a primeira grande ruptura epistemológica.

Crato, terra de Niltinho, também tem uma cena literária ativa; o teatro tem forte presença, e o forró e o baião são elementos centrais de suas festividades. O artesanato reflete o cotidiano e a natureza da região, onde a identidade cultural e folclórica é muito presente. Pergunto ao entrevistado sobre a música em sua prática pedagógica e se foi, durante sua formação, abordada com intencionalidade de propor métodos e estratégias:

Sim, a música sempre fez parte da minha vida e da minha trajetória escolar. O fato de ter nascido no interior do Ceará, mais precisamente no Sertão, onde a cultura é bem abrangente, bem valorizada e o folclore está no nosso cotidiano, fez com que eu tivesse contato direto com a música quase que constantemente. Os meus professores sempre realizavam muitos trabalhos culturais, isso sempre envolvia músicas. Eu posso dizer que essa trajetória foi importante demais para que hoje eu pudesse utilizar esse instrumento pedagógico dentro do meu trabalho.

A prática docente dos mestres do professor Nilton, apresenta, sociologicamente, questões de *hábitos* culturais que Barboza e Ferreira (2021, p.113) assim explicitam, remetendo-se a Bourdieu:

Desse modo, a partir do entendimento bourdieusiano de *habitus*, as ações que os sujeitos realizam em sociedade podem ser compreendidas justamente no ponto de encontro entre a realidade externa que os cerca e a figura do próprio indivíduo. Traduzindo em expressões que Bourdieu usou muito, é possível perceber o “interior exteriorizado” e “exterior interiorizado”. A sociedade (exterior) está presente em nós na medida em que interiorizamos todo um conjunto de valores e práticas a partir justamente de nossa posição na estrutura social. Do mesmo modo, também podemos ver nosso exterior (a realidade social) sendo composto enquanto o produto de diversos *habitus* que foram interiorizados pelos indivíduos e que estes “devolveram” ao meio social na forma de ações, pensamentos e palavras.

Sendo o folclore e a vivência comunitária identidades fortes de um povo, os hábitos culturais sempre estiveram ligados à vida de Niltinho com muita musicalidade. O que refletia em seus docentes, pessoas do/no local, trabalhando questões no/do local:

A música sempre foi colocada por nossos professores como excelente instrumento para alfabetizar dentro do letramento. Sempre utilizamos essa ferramenta e, na época, a gente fazia muitos musicais e teatros para abordar os diversos assuntos. Os conteúdos eram passados de formas lúdicas, que ficavam muito mais fáceis, e por isso a gente continua usando essa ferramenta até hoje. Aliás, eu continuo usando essa ferramenta até hoje.

Aqui entendemos a importância de oferecer insumos no currículo da pedagogia. Enquanto artista, fazedor de cultura, entende e tem sensibilidade para inserir ludicamente os conteúdos, de forma interdisciplinar.

Creio eu que o professor já carrega dentro de si uma habilidade musical, já tem uma aptidão musical, é carismático e é criativo. Ele já está dentro do processo para utilizar em breve essa ferramenta. Importante dizer que a criatividade pode ser desenvolvida. A prática vai dando o suporte necessário para que ele consiga alcançar os objetivos que ele deseja com o seu aluno. Porém, creio eu que a música poderia ser uma vertente mais dentro do currículo dos profissionais futuros.

O processo formador de nossos três personagens, embora distinto, converge no sentido de entender que a música, se bem desenvolvida, pode ser um diferencial no campo da educação de jovens e adultos. Apoiando-me em Alves (1998, p. 59):

[...] inúmeras possibilidades de pensar a formação ainda são discutidas; contemplando o termo “ainda não sei”, o fazer pedagógico tende a enraizar esse pensamento tecido em redes educativas que ampliam o pensamento para a tolerância, o respeito e a criatividade, dando abertura à essência do ser.

4.4 ALGUMAS SÍNTESES

Após a apresentação de aspectos das entrevistas com nossos personagens, senti necessidade de retomar algumas falas até aqui omitidas. Guilherme, por exemplo, um historiador que leciona aulas de história e que tem relação muito pessoal com a música, relembra sua primeira experiência com ambas na EJA:

Quando eu comecei a dar aula, eu falava: "É fácil dar aula para a EJA". É fácil por um lado, que as pessoas são mais velhas, então o respeito já é bem maior do que aqueles alunos do sexto ano. Só que é um grande desafio também, porque muitas vezes essas pessoas não estão com saco para estar ali [...], então você tem que ser muito criativo para tentar deixar a aula mais atrativa e interessante, para tentar prender a atenção daquela pessoa que, muitas vezes, está ali até porque foi obrigado pela empresa a ter um diploma de ensino médio.

A fala do professor representa ainda o paradigma das últimas décadas, quando a educação era vista apenas para criar mão de obra necessária para manutenção do *status quo*. A diferença do currículo entre classes mais abastadas e populares se torna gritante, pois saberes acadêmicos são mais valorizados que as vivências do cotidiano.

Formulada nesse plano político, já não se pensava mais a educação restrita aos instrumentos do saber ler e escrever, imprescindíveis, mas insuficientes para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo. As outras dimensões que adentram na área da educação de adultos alargam seu espectro para a ideia de educação continuada e a retomada de um novo sentido para o que se chamava de educação permanente. Uma intrincada rede de relações, de conhecimentos, de saberes, de atores sociais, de sujeitos que se conhecem e se dão a conhecer se tece no cotidiano das populações, em âmbito local, alterando e exigindo o debruçamento dos que pensam os destinos do mundo na esfera global sobre as relações que uns e outros estabelecem, mesmo quando distanciados pelo tempo e pelo espaço. (Paiva, Haddad, Soares, 2019, p. 18)

A partir disso, apoio-me na fala de Marina, que ratifica questões sociais do público atendido no entorno:

A vida adulta, ela é cheia de afazeres, ela é cheia de preocupações, ela é cheia de boletos para pagar, então você tem a mente ocupada com muitas coisas [...] Então, é importante a gente trazer, sim, essa leitura de mundo para o nosso aluno. Sempre tem um aluno que gosta do instrumento musical, que gosta de um gênero musical. É importante a gente explorar e eu trabalho.

Carrasqueira (2018, p. 215) corrobora tanto Nilton quanto Marina:

Como é fácil constatar, uma grande criatividade sempre esteve presente nas manifestações artísticas brasileiras, aliás na própria índole e cultura de nosso povo, frequentemente obrigado a “se virar” para sobreviver. Na feira de rua, na praça, no futebol, na dança, na capoeira, na poesia e na música dos repentistas, violeiros, “amos” de Bumba meu Boi, mestres do Maracatu, “Mateus” de Cavalo-marinho, mestres das Folias de Reis, sambistas de “partido alto”, jongueiros e “chorões” são exemplos claros da criatividade e da capacidade de improvisação características do brasileiro.

Se retornarmos um pouco no contexto da história, aproveitando a pasta do docente Guilherme, podemos compreender como a música quase sempre foi usada como uma forma de transformação social. No Brasil, por exemplo, os movimentos sociais e as canções de Vandrê e de outros artistas da Tropicália trouxeram uma nova estética para as conversas, algo parecido com o muralismo mexicano²⁴ em 1910.

²⁴ Ano da Revolução Mexicana, um momento histórico que inspirou artistas a expressarem, de acordo com Traspadini (2019) um “[...] pensamento social crítico e estética da resistência [...] a reflexão-ativa sobre a necessidade de superação de dita condição histórica.

Guilherme levanta essa questão também ao falar da música que ouvia durante sua juventude:

Por causa de *Cólera* que eu comecei a ler Henry Thoreau, que escreveu a *Desobediência Civil*. Eu comecei a entender um pouco mais da questão anarquista, da questão política. O próprio *Garotos Podres*²⁵ tinha uma música mais politizada também. Então eu já gostava muito de política e da história também no nosso país, apesar dos trancos e barrancos que a gente sempre passa sendo brasileiro.

A fala do colega acerca de nossa resiliência e de nunca desistir, carrega de forma velada a história da não valorização da mão de obra e do trabalho escravo. Uma forma de entender com outra ótica o mecenato de uma burguesia emergente, que usou a cultura para se popularizar.

Esse hiato entre a criação e os boletos abordados por Marina, me recordam uma letra da Banda Paulista agraciada na fala de Guilherme: “Quando pego o trem subúrbio, caio dentro do real. Cada um é um universo, face a face com você!” (Somos Vivos, *Cólera*, 1986).

Criei, nestes *espaçostempos*, um diálogo que não existiu entre nós quatro, a fim de criar conexões entre todos. Marina – que ainda quer ser médica —, fala de forma heróica:

[...] a gente tem artistas aqui na escola que a gente não tem conhecimento [...] a gente não tem quem estimule, a gente não tem quem trabalha, a gente não tem quem descubra, entendeu? [...] eu acho que teria que ter uma mudança de currículo mesmo, algo. A música teria que ser obrigatória, sabe? Porque é algo que só é benéfico, é algo que é.

A essa altura nós, que apenas tínhamos um contato limitado, interagimos como se fossemos bons amigos de longa data, na prática; o despertar nasce de algo com interesse comum, o que fez com que nós conseguíssemos adentrar num outro nível da conversa:

A gente está aqui, a gente está trocando energia. As nossas moléculas, elas estão em vibração. O que nós estamos conversando é um assunto que a gente gosta e está fazendo com que as nossas moléculas vibrem numa frequência de energia boa. [...] Eu acredito em vibração, eu acredito nos conhecimentos antepassados, nos conhecimentos que nos são trazidos de geração para geração. [...] Então a música, ela é ligada nisso. Ela é conectada nas nossas vibrações moleculares atômicas.

Levitin (2008) afirma que “[...] a música é tão antiga na vida do homem, que é anterior à própria linguagem e à agricultura”. Futuramente, um assunto relacionado à quintessência aristotélica²⁶, que pretendo aprofundar.

²⁵ *Cólera* e *Garotos Podres* foram bandas *punk* do ABC Paulista com grande atividade durante os anos 1980 e 1990.

²⁶ Também conhecida como éter ou aether, a quinta-essência é um conceito filosófico que remonta à Grécia Antiga. De acordo com a teoria aristotélica, todas as coisas no universo são compostas por quatro elementos: terra, água,

A salientar que todos quiseram deixar suas identidades à mostra, sem necessidade de pseudônimos, cada qual à sua maneira, com pontos cardeais convergentes. Entraram em consenso casual de que a música também precisa ser melhor trabalhada e desenvolvida na educação de jovens e adultos. Mas para tanto, é preciso que o currículo seja reformulado. Por que com música e não de música?

Essa proposta de atividades para aulas de música na EJA busca olhar para os potenciais da composição enquanto ação pedagógica em educação musical por meio de concepções educativas de Paulo Freire. [...] Na educação musical a composição é reconhecida como atividade importante para um aprendizado musical significativo em que o ensino não está centrado no professor. (Oliveira, 2016, p. 76-77)

A inclusão da música em aulas, mesmo quando o foco não é ensinar música, pode ter vários benefícios educativos e cognitivos.

Assim, um ponto que merece destaque é que a música na escola se constitui em algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontam para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitua em espaço de formação. (Ribas, 2009, p. 132)

Esta abordagem transcende a mera instrução musical e se fundamenta em uma vasta gama de pesquisas que exploram como a música pode influenciar o aprendizado de diferentes formas.

As novas tendências e perspectivas em Ciências Musicais apontam para a dissolução gradativa das fronteiras disciplinares, para a valorização da historiografia musical de populações subalternizadas, para a interdisciplinaridade, para o pós-estruturalismo e para a valorização de pesquisas etno/musicológicas cada vez mais politicamente engajadas, situando o lugar de fala dos/as pesquisadores/as desse campo. (Noletto, 2020, p. 11)

Segundo a literatura já visitada, a música tem o poder de engajar múltiplas áreas do cérebro, promovendo uma experiência de aprendizagem mais rica e holística. Quando a música é integrada em disciplinas diversas, ela pode melhorar a retenção de informações, facilitar a compreensão de conceitos complexos, e fomentar um ambiente de aprendizagem mais positivo e inclusivo. E em síntese:

Essa relação intrínseca entre música, cérebro e comportamento tem sido objeto de estudos pioneiros no campo das neurociências (Patel *et al.*, 2018), desde estudos iniciais sobre a percepção musical, até investigações contemporâneas sobre como o cérebro processa e responde à música em geral e seus elementos básicos como ritmo e melodia, com avanços notáveis para sua utilização clínica e educacional (Gordon *et al.*, 2015). As emoções evocadas pela música apresentam uma complexidade

ar e fogo. A quinta-essência seria uma substância celestial e incorruptível que permeia todo o universo, servindo como base da existência de tudo o que existe.

distinta das emoções primárias e naturais experimentadas no dia a dia. (Muszkat, Carrer, 2024, p. 81-82)

A literatura científica oferece diversas razões para essa prática, destacando a eficácia da música em estimular a memória, aumentar a motivação dos estudantes, desenvolver habilidades cognitivas. Ainda Muszkat e Carrer (2024, p. 84) encontro a citação de Hennessy (2019).

[...] várias pesquisas mostram que a prática musical por longo tempo está associada às atividades motoras em geral, ao controle do comportamento e da cognição, com a ativação de múltiplas regiões cerebrais em redes intrínsecas e interconectadas, promovendo a expansão das habilidades sensório-motoras e cognitivas.

No ambiente educacional formal, para se ter aulas de música, seria necessário um profissional habilitado com ensino superior na área musical. Para aulas com música, no entanto, a música seria insumo incluído no componente curricular para a formação do pedagogo e demais licenciandos na área da educação. A linguagem musical é, por natureza, interdisciplinar, por ser inerente à condição humana. A história da música, que nasce com a própria história do ser humano (Cavini, 2011), considera a música “indisciplinada” (Laborde, 2015), por permitir adotar novas abordagens de maneira fluida, não fixada, e ainda por perpassar a inter/transdisciplinaridade.

A pesquisa de campo foi fundamental a essa investigação, por ir ao encontro de outros estudos que tenho desenvolvido. As contribuições da música no campo das ciências, e a própria música como ciência, já comprovaram eficácia no campo educacional, endossada aqui pela literatura e fala dos personagens. Quase num *ritornelo*, retomo a análise de dados produzidos a partir do questionário.

5. INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS

Meu questionário, desenvolvido no *Google forms* apresentou oito questões e alcançou 33 professores que se dispuseram a respondê-lo. Para conhecer suas respostas e compreender melhor quem são e como pensam cada proposição a eles posta, nesse item explorarei as respostas obtidas a cada questão.

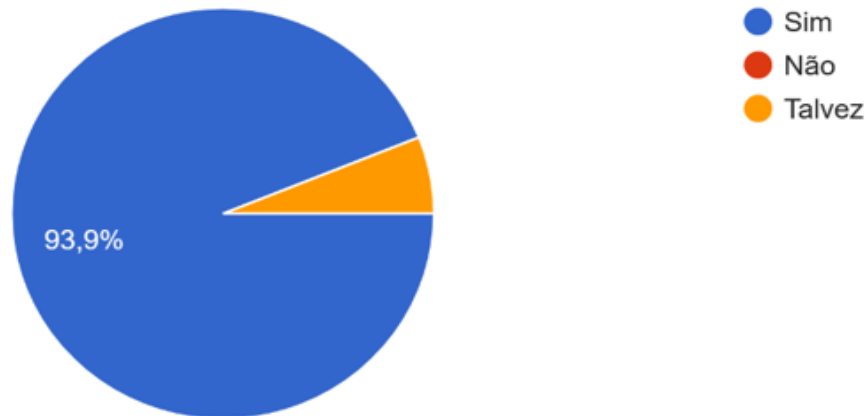


Figura 1: Questão 1 – A música faz parte da sua vida?

Perceba-se que ninguém disse *não*, e como a pergunta foi formulada para respostas de *sim*, *não* e *talvez*, acredito que o fazer parte signifique imersão na vivência cultural deste universo. A música, portanto, se fez/faz presente na vida de quase todos, porque o ritmo é apropriado por todos nós.

Mario de Andrade (1983, p. 78) *apud* Heller (2003, p. 22) afirma que a própria vida

[...] se manifesta pelo movimento. O homem para compreender o movimento o organizou. O organizou de duas maneiras: uma abstrata consciente a que a gente dá o nome de tempo (minutos, horas, dias, semanas etc.) e outra expressiva subconsciente que tem o nome de ritmo. O tempo é a organização abstrata do movimento. O ritmo é a organização expressiva do movimento.

O ritmo na natureza é evidente nos ciclos naturais, como os dias e noites, as estações do ano, e os ritmos biológicos internos, como os ritmos circadianos que regulam o sono e a vigília. A expressão se dá no movimento – poderíamos talvez até dizer: ela é o movimento. Compreender o movimento é ter acesso às nossas relações espaciais, é compreender nossa vida como espacialidade expressiva (Heller, 2003). Na música, ritmo é a organização dos sons e silêncios no tempo.

A melodia internaliza mais pela sucessão dos sons do que a letra; cantarolamos uma melodia sem saber ou conhecer as letras, a melodia é um conceito central na música, referindo-se a uma sequência de notas percebidas como uma unidade.

A sinestesia é um fenômeno fascinante em que estímulos ambientais em um sentido desencadeiam experiências sensoriais em outros sentidos como a visão e o tato, de forma involuntária e automática. Na música, a sinestesia pode se manifestar quando notas musicais, timbres ou até mesmo melodias evocam cores, formas, texturas ou sensações táteis para aqueles que experimentam essa condição. (Muszkat, Carrer, 2024, p. 91)

A palavra *harmonia* tem um significado agradável em nosso idioma e é um dos pilares da linguagem musical. Nas relações humanas, harmonia significa um estado de concordância, paz e cooperação entre indivíduos ou grupos. Na música, harmonia refere-se à combinação de notas diferentes tocadas ou cantadas simultaneamente.

A sinestesia, fenômeno por meio do qual uma experiência sensorial ativa outra, pode entrelaçar essas definições de harmonia nas relações humanas e na música ao evocar sensações cruzadas. Ao permitir que sons despertem outras sensações, como cores ou sentimentos, a sinestesia amplifica a percepção da harmonia musical. Dessa forma, a harmonia musical pode ser percebida sinestesticamente como um estado de concordância e cooperação, similar ao que ocorre nas relações humanas.

Sobre este fenômeno, Muszkat e Carrer (2024, p. 92) ratificam: [...] estudar cientificamente a sinestesia pode oferecer valiosas estratégias educacionais. Por exemplo, entender como os sinestésicos processam informações sensoriais pode informar abordagens educacionais mais integradas, onde múltiplos sentidos são engajados para facilitar a aprendizagem. Isso poderia incluir métodos multimodais de ensino que incorporam música, cores e outras modalidades sensoriais para enriquecer a experiência educacional.

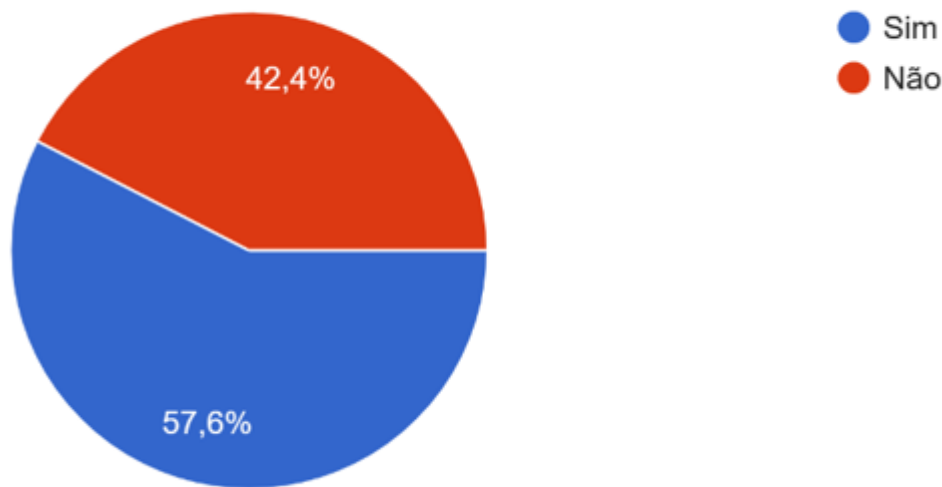


Figura 2: Questão 2 – Durante a sua formação, a música foi abordada?

Mesmo a música não sendo um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, os dados obtidos ratificam o apresentado até o momento, ou seja, a música *foi/está* presente em nossas práticas cotidianas. Poderia indagar se a música, inserida com intencionalidade pedagógica no currículo, faria com que ações educativas contribuíssem para uma educação libertadora. “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros”. (Freire, 1994, p. 30)

O currículo oculto (Jackson, 1968) é parte integrante da experiência educacional que vai além do conteúdo acadêmico formal. Engloba todas as lições implícitas aprendidas pelos estudantes por meio de práticas, interações e estrutura da escola. Entender como acontece o currículo oculto é crucial para abordar questões de equidade, socialização e o desenvolvimento holístico dos estudantes. Esses aspectos podem influenciar significativamente o desenvolvimento de discentes e seu comportamento, muitas vezes de forma subconsciente.

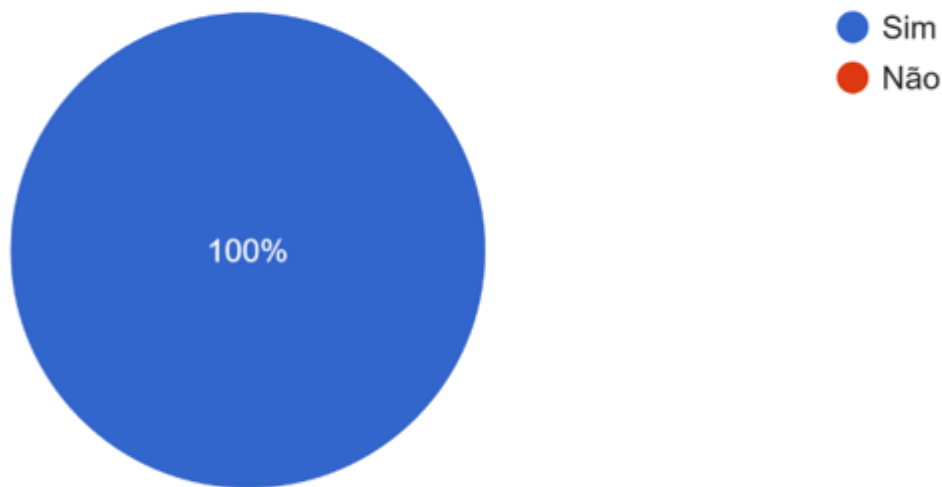


Figura 3: Questão 3 – Você acredita que a música pode ser um elemento potencializador na educação de jovens e adultos?

Como visto anteriormente, a música tem o poder de evocar ampla gama de emoções e sentimentos, desde a alegria e o entusiasmo até a melancolia e a reflexão (Noletto, 2020). Na EJA, em que as pessoas trazem consigo bagagens emocionais complexas e desafiadoras, a música pode atuar como um recurso poderoso para envolver e conectar os sujeitos com o conteúdo do currículo de maneira que ressoe em sintonia com suas experiências pessoais.

Reconhecer o outro como “meu maior bem”, como potência em ato igualmente importante à costura da vida de cada um e de todos é a essência desse afeto. Compreender que só poderei ser eu mesmo e garantir minha existência em real segurança e liberdade se o outro também gozar desse direito, pois, nenhum corpo quer ser dominado, subjugado por outro, e por isso mesmo a construção da autonomia e da alteridade passa, necessariamente pela defesa do direito natural de permanecer existindo. Assim, reconhecer minha humanidade no outro e a dele em mim é o fundamento ético do sentimento do comum. (Figueiredo, Sawaia, 2020, p. 558)

Ao incorporar elementos musicais em atividades de aprendizagem, professores da EJA podem oferecer abordagem multissensorial que atende a diferentes habilidades e estilos de aprendizagem das pessoas, tornando o processo do aprender mais envolvente.

No contexto da EJA, em que o desenvolvimento de habilidades sociais e a integração comunitária são objetivos relevantes, a música pode servir como veículo para promover o

trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a construção de relacionamentos positivos entre sujeitos, partindo das cosmovisões de cada um.



Figura 4: Questão 4 - Caso use a música em sua prática, poderia partilhar exemplos de como a música tem sido utilizada para facilitar a aprendizagem dos alunos?

Para esta pergunta, foram oferecidas quatro alternativas: *na integração*; *assimilação de conteúdos*; *facilitadora interdisciplinar* e *outros*, que o respondente poderia, a seu critério, sugerir ou escrever algo.

A *integração*, *assimilação de conteúdos* e a *facilitação interdisciplinar* são abordagens pedagógicas que visam a promover aprendizagem significativa e abrangente. Cada uma dessas abordagens tem seus próprios princípios e métodos, mas todas compartilham o objetivo comum de favorecer o desenvolvimento cognitivo e holístico dos estudantes. Somadas essas três abordagens, chegaram a mais de 82% das respostas. Noletto (2020, p. 9) questiona:

Minha única objeção a essas suposições de interdisciplinaridade no campo musical é: será que estamos realmente falando de interdisciplinaridade quando nos referimos, por exemplo, a possíveis cruzamentos entre Musicologia, Etnomusicologia e Educação Musical? Ou, se considerarmos esses subcampos da pesquisa em Música como Ciências Musicais, estaríamos falando de intradisciplinaridade?

A música absorve facilmente a produção epistemológica de outras áreas (Noletto, 2020), mas ainda é subnegada em aporte teórico na educação formal, que não seja dentro de sua própria história. Fato é que a assimilação de conteúdos envolve a apropriação (e internalização) de novos conhecimentos e habilidades por parte dos discentes; a integração de conteúdos e a facilitação interdisciplinar compartilham a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz quando as disciplinas são abordadas de forma interconectada.

Ao revelar a sobreposição e a interação entre diferentes modalidades sensoriais, a sinestesia desafia as noções tradicionais de percepção unimodal, sugerindo uma organização mais interconectada e integrada do processamento sensorial. Essa compreensão mais profunda da interconexão entre os sentidos abre um campo promissor para o estudo da relação entre funções cerebrais, percepção e emoções. (Muszkat, Carrer, 2024, p. 93)



Figura 5: Questão 5 – Se você não usa música em sua prática, quais serão os motivos por trás dessa escolha? Há preocupações específicas ou barreiras que impedem a incorporação da música em sua prática?

A quinta questão foi respondida apenas por 24 professores. Ao interpretarmos os dados do gráfico, percebemos não apenas uma lacuna no conhecimento sobre o uso da música em profundidade na sala de aula, mas também uma carência significativa de recursos e infraestrutura adequados para o ensino musical. A falta de equipamentos, como instrumentos musicais e aparelhos de áudio, aliada à ausência de um ambiente propício em termos de acústica, evidencia um obstáculo substancial para a integração efetiva da música no contexto educacional.

[...] é possível afirmar, mesmo sem uma pesquisa sistematizada, que ninguém assumiria abertamente uma posição que denotasse desprezo pelo papel da música (ou da arte) na formação dos cidadãos. Se perguntarmos a uma pessoa, seja ela do meio musical ou não, se considera a música como algo importante na formação do indivíduo, dificilmente receberemos um não como resposta. Creio ser possível dizer que a vasta maioria das pessoas considera a importância da música na educação (Barbosa, 2011, p. 58).

Ao integrar a música de forma mais profunda no currículo escolar, como um elemento transversal, docentes podem criar oportunidades para discentes explorarem sua criatividade, experimentarem diferentes formas de expressão e desenvolverem habilidades de pensamento

crítico e inovador. No entanto, essas oportunidades só podem ser plenamente realizadas se houver recursos e suporte adequados por parte da instituição educacional.

A análise do gráfico revela não apenas uma lacuna no conhecimento e na infraestrutura relacionados à música na educação, mas também destaca o potencial desperdiçado de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio da música.

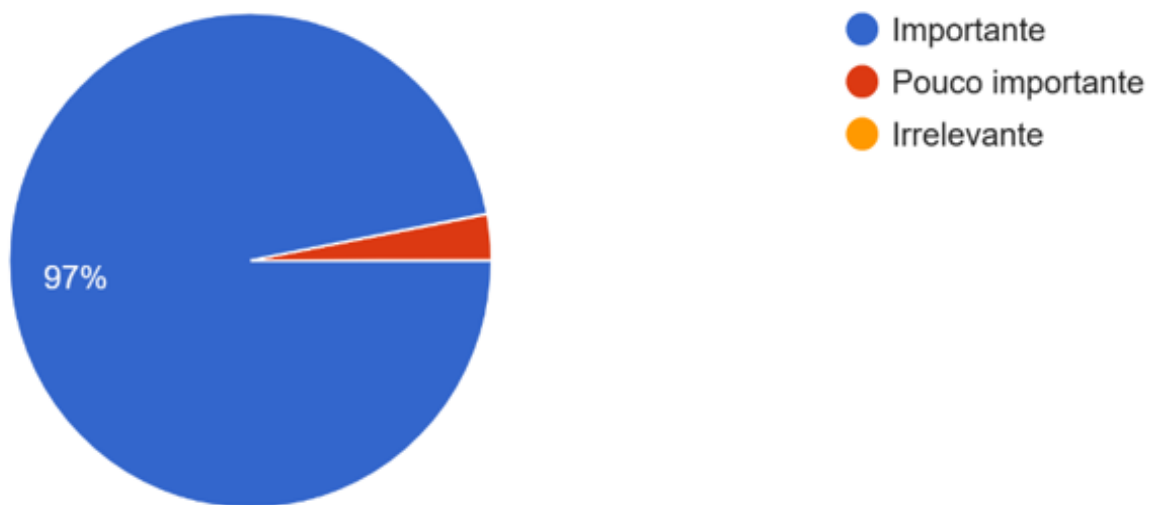


Figura 6: Questão 6 – Qual sua opinião sobre o papel da música na educação de jovens e adultos?

Tanto nas entrevistas de campo, quanto no questionário e na pesquisa bibliográfica sobre o cérebro adulto e sua plasticidade neural, é quase unânime a importância reconhecida da música na EJA. Aqui fazemos crítica ao currículo que, segundo Barbosa (2011, p. 60):

Desde o final dos anos 1980, os educadores em Arte vêm formulando críticas à polivalência implantada pela LDBEN 5.692/1971, com a Educação Artística, cuja prática pedagógica acarretou o empobrecimento dos conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas.

Ao introduzir a musicalidade com intencionalidade pedagógica na EJA, podemos promover habilidades sociais importantes, como trabalho em equipe, comunicação eficaz e cooperação. Segundo Parisi, Marteli e Freire (2023, p. 63):

Essa forma de musicalidade pode ser compreendida como a expressão da necessidade do ser humano de interagir com o outro de forma significativa. Portanto, a musicalidade inata serve à nossa necessidade de engajamento solidário, assim

como a palavra serve à nossa necessidade de compartilhar experiências passíveis de descrição.

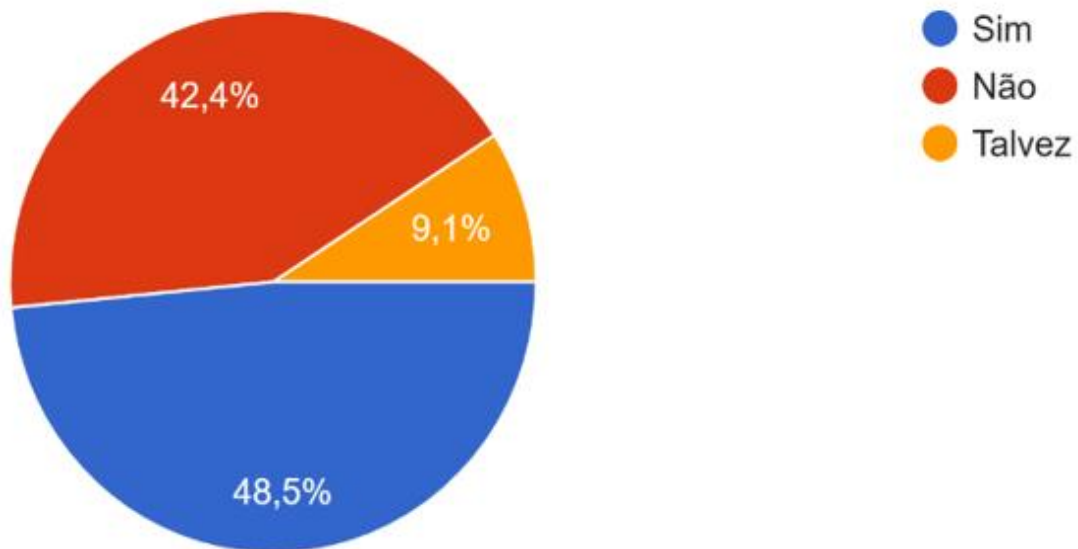


Figura 7: Questão 7 — Você acha que o currículo de Formação Inicial de Professores é adequado para aqueles que desejam incorporar a música em sua prática pedagógica?

Uma distinção que quase se assemelha a um empate técnico emerge quando consideramos a questão da formação de professores. O currículo fornece um suporte essencial e diversas abordagens para que os futuros educadores possam adquirir metodologias de ensino. No entanto, os cursos de graduação e licenciaturas, sobretudo com a crescente demanda, muitas vezes enfrentam restrições de tempo para a formação adequada dos profissionais.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2013, p. 13).

As redes de conhecimento que são construídas por meio desses currículos, influenciando a formação de intersubjetividades, demandam investimento significativo de tempo dos professores não generalistas (Figueredo, 2004).

A questão da formação docente fica aprofundada também na oitava questão, em que os entrevistados poderiam opinar. A questão, assim posta, parece ter criado estranheza, pois houve

28 respostas do total de 33 pessoas respondentes. Pode-se perceber que, mesmo os que responderam *não* e *talvez* a essa pergunta, opinaram sobre formação.

Por fim, a *Questão 8 – Você acredita que o currículo de formação de professores pode ser melhorado? Se sim, que tipo de mudanças ou adições você sugere?* segue analisada sem apresentação de gráfico pela variedade de respostas obtidas.

De forma unânime, todos os respondentes disseram que a formação docente poderia ser melhor aprimorada. Dentre as respostas, destaco algumas que considere relevantes para fundamentar este estudo:

Sim. Infelizmente o que aprendemos é bem diferente da prática diária. Estamos recebendo muitos alunos com "transtornos", sem ajuda alguma ou especialização para lidar.

Sim, o currículo de formação de professores pode ser melhorado com a inclusão de mais práticas de ensino experiencial, treinamento em diversidade cultural e linguística, e abordagens pedagógicas inovadoras.

A introdução de aulas voltadas para música, incentivo à arte que faz com que alunos desenvolvam habilidades muitas vezes esquecidas ou que nem sabiam que existiam. Fortalecer a potência e a presença cultural no currículo.

Atualização na formação prática e novas formas de passar o conteúdo, revisão de conteúdos; creio que não somente o currículo, mas deveria haver uma mudança na formação do professor brasileiro, na verdade na educação brasileira o que não somente o currículo seria o alvo para mudança, mas uma mudança mais profunda no que ensinar... como ensinar e para quê...

A formação continuada dos docentes, além das exigências formais, é essencial para torná-los competentes em sua prática pedagógica. Essa formação lhes proporciona condições para se envolverem na construção de projetos político-pedagógicos, valorizando a riqueza cultural dos estudantes.

Com base nas respostas fornecidas, é possível inferir que professores estão enfrentando desafios significativos na prática diária e expressando diversas preocupações em relação à formação e ao ambiente educacional. Primeiramente, demonstram frustração com a discrepância entre a teoria aprendida durante a formação e a prática diária.

Outro ponto destacado pelos professores diz respeito à importância da arte e da cultura na educação, propondo a introdução de aulas voltadas para a música e o incentivo às artes como forma de desenvolver habilidades muitas vezes esquecidas ou subestimadas na sociedade.

Por fim, algumas respostas sugerem/solicitam até mudanças mais profundas na educação brasileira, indo além de ajustes no currículo de formação de professores. Isso pode indicar a insatisfação com o *status quo* e um desejo de transformação fundamental no sistema

educacional, tanto no que é ensinado quanto na maneira como é ensinado, visando atender melhor às necessidades dos alunos e prepará-los para os desafios da contemporaneidade.

ALGUMAS CONCLUSÕES

*Os olhares frios das pessoas normais
elas não sentem dor, nós não somos iguais
máquinas famintas, como canibais
devoram emoções, devoram ideais
(Banda Inocentes, 1987)*

Neste momento em que minhas questões iniciais parecem começar a se resolver, reflito sobre como a música de Clemente, escrita em 1987, ressoa de forma atemporal nesta pesquisa. Sem buscar verdades absolutas, vejo nas certezas das entrevistas um caminho em direção a uma educação emancipadora, conforme defendida por Paulo Freire (1994). Pensando de modo aforístico, vislumbro a utopia inspirada na visão de Morus (2001), para quem todo trabalho é valorizado, não há distinção entre classes sociais e a educação é acessível a todos, possibilitando o pleno desenvolvimento do potencial humano.

Na reflexão sobre a presença da música na educação de jovens e adultos (EJA), é relevante destacar que não tive a intenção de fornecer respostas definitivas. Em vez disso, busquei oferecer indicativos que pudessem estimular a reflexão e incentivar a formulação de afazeres pedagógicos.

As questões que foram pesquisadas visaram ao objetivo de fornecer elementos que pudessem motivar educadores e gestores a reconsiderarem a forma como a música tem sido integrada ao currículo como recurso educacional que apresenta uma variedade de possibilidades ainda não completamente exploradas no contexto escolar formal de aprendizagem, sobretudo em relação aos discentes da EJA, que carregam consigo uma gama de informações e vivências.

Ao invés de concluir este debate, espero que ele possa servir como ponto de partida para novas indagações e investigações sobre o papel da música na educação de jovens e adultos e demais questões que envolvam seu contexto biopsicossocial.

Minha pesquisa, tanto a bibliográfica quanto a de campo e a de coleta de dados por meio de questionário, de natureza qualitativa, teve a percepção de que a prática pedagógica aborda a música, predominantemente, como instrumento de aprendizagem interdisciplinar no cotidiano, mesmo não tendo professores formação específica para subsidiar sua utilização. A facilidade de fazê-lo se dá pelo fato de a música, o som e o ritmo serem inerentes à condição humana. Esta conclusão se fundamenta em nossas investigações, nas quais os relatos de professores da educação de jovens e adultos que trabalham com música destacam ser a música frequentemente utilizada como um recurso versátil que facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Os depoimentos evidenciam que a música é frequentemente empregada para enriquecer as aulas, estimular a participação dos estudantes, internalizar conteúdos e tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos. Ao integrar a música de forma transversal e intencional ao currículo, acredita-se promover abordagem mais dinâmica e inclusiva aos discentes de EJA, proporcionando oportunidades de expressão, criatividade e conexão com os conteúdos de maneira mais orgânica, voltada para as realidades e contextos de vida.

Essa prática, quando bem orientada e intencional, poderia ser integrada de maneira crítica ao currículo de formação de professores. No entanto, mesmo após a promulgação da Lei n. 13.278/2016, ainda há evidente carência de estrutura formal para a música no currículo escolar. A ausência de disciplina específica ou de intencionalidade pedagógica para o uso da música de forma mais eficaz em sala de aula é lamentada por alguns professores. Esses professores reconhecem o valor transformador da música e seus benefícios para o desenvolvimento humano, especialmente no contexto da aprendizagem ao longo da vida, um processo contínuo e inacabado do ser humano.

No desenvolvimento deste estudo, critiquei a modificação promovida pela Lei n. 13.278/2016, que alterou a Lei n. 11.769/2008 ao permitir que a música fosse oferecida como atividade extracurricular, em vez de ser um componente disciplinar obrigatório. Contudo, é necessário esclarecer que o problema principal da Lei n. 11.769/2008 não foi a mudança para a oferta extracurricular, mas sim o veto à obrigatoriedade da formação de professores para o ensino de música. A Lei n. 13.278/2016, ao ampliar a inclusão de outras áreas das artes no currículo, não abordou o problema central, que reside no fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não reconhecer a arte como um componente curricular obrigatório. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha avançado ao introduzir o conceito de “artes integradas”, o desafio da polivalência persiste.

A presença e o impacto da música nas escolas muitas vezes dependem da iniciativa individual de professores que se identificam com essa ciência. Os entrevistados nessa pesquisa mostraram um recorte dessa realidade enfrentada por muitos educadores de nosso país que promovem a música na educação por meio de esforços individuais, demonstrando a necessidade de incentivar e apoiar sua efetiva inserção ao ambiente educacional.

Os depoimentos refletem uma visão holística da música como componente educativo essencial, tanto na forma de entretenimento quanto instrumento de transformação social. Essa perspectiva é reforçada pelos resultados quantificados da pesquisa por meio de questionário, na

qual a totalidade dos professores afirmaram que a presença da música no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao considerar a música não apenas um conteúdo isolado, mas parte de uma abordagem sensorial e integrada das artes, é possível alinhar a prática educacional até mesmo aos princípios da BNCC e superar limitações impostas pela polivalência.

No entanto, a mesma pesquisa revelou que esses professores também expressaram a falta de insumos adequados para trabalhar com a inserção da música no currículo, o que evidencia a necessidade de investimentos e suporte para a implementação efetiva dessa prática educacional.

A prática pedagógica encara a música como recurso transversal e multifuncional, para potencializar o impacto positivo da música na educação. Assim, seria necessário promover a cultura educacional que reconheça e valorize a importância da educação musical para a formação humana e cidadã dos estudantes. Isso requer um esforço conjunto para integrar a musicalização de forma sistemática e formal em todas as etapas do ensino, alinhada ao conceito de "cultura" de Raymond Williams (2000), que enfatiza a interação dinâmica entre práticas sociais e culturais.

O professor Guilherme demonstrou que, ao ensinar sobre ditadura militar no Brasil, por exemplo, destaca o papel de artistas como Chico Buarque, Belchior e Caetano Veloso, que utilizaram a música como forma de resistência e superação da censura. A utilização de letras de músicas para discutir temas sociais e políticos contemporâneos apresenta modos de conectar a música com a identidade e a cultura dos discentes. Isso não apenas facilita a compreensão de eventos históricos, mas também permite que estudantes experienciem a produção cultural, e possam ter insumos para enxergar suas próprias experiências refletidas em sala de aula, por meio de composições próprias que podem refletir sobre suas realidades e cotidianos.

Ao reforçar a identidade cultural na EJA, a música não se torna apenas coadjuvante às aulas, mas sim protagonista de processos educativos, podendo promover a participação e o engajamento dos estudantes a partir de seus interesses e realidades cotidianas.

Apesar da falta de abordagem formal no currículo, a música é integrada de maneira significativa por meio de iniciativas individuais, como no caso do professor Niltinho, cuja presença musical impactou diretamente a comunidade escolar de EJA. A ausência do professor após a aposentadoria foi sentida, tanto por Marina que atualmente está exercendo a coordenação na escola quanto pelo corpo discente, pois sua atuação trazia leveza a problemáticas

socioculturais cotidianas. Isso sugere que a música é percebida pelos estudantes como parte de sua experiência educativa e cultural, e não apenas como atividade avulsa entre as aulas.

Por essa pesquisa, cheguei ao entendimento de que há clara ênfase na necessidade de abordagem mais estruturada para a musicalização no currículo escolar. Os professores de EJA reconhecem que a música deve estar presente em todas as fases da vida acadêmica; defendem também que a musicalização deve ser constante na educação, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Esse reconhecimento destaca a importância de integrar a música de modo mais formal e consistente ao currículo escolar.

Aspectos psicológicos e sociais dos estudantes de EJA, também foram abordados nas entrevistas. A prática pedagógica demonstrada pelos professores sugere que a integração da música na educação deve ser adaptada ao contexto cultural e social em que todos estão inseridos e a seus desafios significativos, como a necessidade de trabalhar e estudar. Isso requer metodologia flexível e adaptativa, que leve em conta experiências de vida e bagagens culturais.

Psicologicamente, aspecto não destacado na pesquisa, mas emergente em algumas literaturas, a música pode ainda ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade, proporcionando forma de expressão emocional e meio de fuga das pressões do cotidiano. Socialmente, a música pode promover a coesão e o senso de comunidade entre estudantes, muitos dos quais podem se sentir isolados ou desmotivados devido a circunstâncias de vida.

Percebi que professores tendem a ter inclinações pessoais, o que exige o cuidado em considerar a diversidade de gostos musicais e a possibilidade de usar diferentes gêneros musicais para atender preferências variadas dos estudantes. Selecionar e definir por quais músicas usar não é da responsabilidade apenas de docentes, mas indispensável que seja feita com discentes. Complementarmente, a música pode ser utilizada como meio para abordar temas relevantes, sensíveis e fomentar discussões críticas, ajudando os sujeitos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexivo.

Ministrar aulas com música seria um caminho para melhor abordagem pedagógica na EJA, integrando-a de maneira adaptada ao interesse e contexto regionais dos estudantes. As atividades musicais podem incluir jogos de ritmo, canções, danças e exploração de instrumentos musicais simples, o que também pode ser atribuído para a integração sensorial dos discentes de EJA.

Se pensarmos no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização, canções frequentemente apresentam repetição de palavras e sons, facilitando a compreensão e a

memorização de conceitos linguísticos. Portanto, ao adulto, a associação entre música e linguagem também pode melhorar a habilidade de identificar padrões sonoros e de reconhecer sons específicos, preparando o caminho para a alfabetização futura.

Como visto ao longo do estudo, a música é capaz de promover saúde mental e emocional. Se pensarmos em aprendizagem ao longo da vida, a música pode ajudar a preservar a função cognitiva e a memória, oferecendo estimulação mental contínua.

Em suma, os efeitos do ensino de música na educação de jovens e adultos vão muito além do desenvolvimento cognitivo e têm impactos profundos na saúde mental e na inclusão social. Integrar a música de forma efetiva ao currículo educacional pode enriquecer a experiência de aprendizagem e promover o desenvolvimento holístico de todos os sujeitos, docentes e discentes, independentemente da idade, da formação escolar ou do contexto socioeconômico.

REFERÊNCIAS

- ADDESSI, Anna Rita. A observação como ferramenta de pesquisa, de ensino e de formação na experiência e na educação musical de crianças e educadores. *Revista da ABEM*, 24 (37). Londrina, 2017. Disponível em <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/671>. Acesso em 16 dez. 2023.
- ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Vasni de (org.). *História da educação e método de aprendizagem em ensino de história*. Palmas: Eduft, 2018.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf>. Acesso em 20 ago. 2023.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.
- ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMARAL, Vera Lúcia do. *Psicologia da educação*. Natal, Rio Grande do Norte: EdUFRN, 2007.
- ARROYO, Marchi; FERRETTI, Cloud. As relações sociais na escola. In: FLORASCIN, Paulo et al. *Trabalho e formação: o caminho da vida*. São Paulo: Campus, 2009.
- BARATELLA, Elenice Amaral. *Música e musicoterapia: uma linguagem da alma*. 1. ed. Bragança Paulista: ABR, 2008.
- BARBOSA, Maria Flavia Silveira. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. *Nuances: Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 57-72, 2011. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/980>. Acesso em 22 maio 2024.
- BARBOZA, Pedro; FERREIRA, Rodolfo. O que é habitus? *Blog Café com Sociologia*, mar. 2021. Disponível em <https://cafecomsociologia.com/habitus>. Acesso em 20 jan. 2024.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Fapem: formação, ação e pesquisa em educação musical. In: *Educação musical e pedagogia: pesquisas, escutas e ações*. p. 11-22. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- BERNDT, Jorge Antônio; SILVA, Marianna Bernartt; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo. Algumas comparações entre a teogonia, de Hesíodo e Saturno devorando um filho, de

Francisco de Goya. *Linguist.lit.* [online]. 2021, n. 79, p. 501-518. Epub nov. 23, 2022. DOI <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n79a28>. Acesso em 18 out. 2023.

BESSA, Virgínia de Almeida; GONZÁLEZ, Juliana Pérez; MACHADO, Cacá; MORAES, José Geraldo Vinci de. História e cultura sonora: a historicização das escutas e dos sons. *Revista de História*, São Paulo, n. 182, p. 1-18, 2023. DOI: [10.11606/issn.2316-9141.rh.2023.213966](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2023.213966). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/213966>. Acesso em 20 mar. 2024.

BESSELAAR, José Van Den. *Humanitas Romana. Revista de História*, São Paulo, v. 31, n. 64, p. 265-286, 1965. DOI: [10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123712](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1965.123712). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123712>. Acesso em 15 fev. 2024.

BEZERRA, Wesley Simão. O canto coral no Brasil: traçados sobre uma prática de educação musical. *Anais COPRECIS*. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/31288>. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

BRUSCIA, Kennet. *Definindo musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARDERARO, Lidiane. A arte das musas! Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga. *Clássica. Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 34 (1), 2021. p. 173-185. Disponível em <https://doi.org/10.24277/classica.v34i1.954>. Acesso em 10 abr. 2023.

CARRASQUEIRA, Antonio Carlos Moraes Dias. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 255-268, 2018. DOI [10.5935/0103-4014.20180039](https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180039). Acesso em 20 mar. 2024.

CAVINI, Maristella. *História da música ocidental: uma breve trajetória desde o século XVIII até os dias atuais*. v. 1. (2011). Disponível em http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2735/1/EM_Maristela_HistoriaMusica_2.pdf. Acesso em 25 jul. 2023.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Ética e estética na música grega: a educação e o ideal da kalokagathía. *Clássica. Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 24 (1/2), 2011. p. 73-85. Disponível em https://doi.org/10.14195/2176-6436_24_5. Acesso em 23 jun. 2023.

CERQUEIRA, Fábio Vergara; CHIOMA, Daniela La. A Arqueomusicologia: uma nova disciplina. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, Brasil, n. 41, p. 1-16, 2023. DOI: [10.11606/issn.2448-1750.revmae.2023.220571](https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.2023.220571). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/220571>. Acesso em 14 mar. 2024.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COOK, Nicholas; EVERIST, Mark (org.). *Rethinking music*: Oxford University Press, 1999.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*. n. 3. jun. 2005. Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

CLARO, Paulo Ribeiro. Espectroscopia vibracional. *Rev. Ciência Elem.*, v.6 (02): 040. 2018. doi.org/10.24927/rce2018.040. Acesso em 15 nov. 2023.

COPPE, Marta; DALAROSA, Adair. A perspectiva curricular à luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR*, 2021. *Online*. 21. e021002. [10.20396/rho.v21i00.8660386](https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8660386). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/351502665_A_perspectiva_curricular_a_luz_da_pedagogia_historico-critica. Acesso em 15 nov. 2023.

CORREIA, Marcos Antonio A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar em Revista*, n. 36, 2010, p. 127-145. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100010>. Acesso em 25 nov. 2023.

DIONIZIO, Leticia Lima; FREIRE, Marina Horta. Musicoterapia e espiritualidade: a música cristã no contexto musicoterapêutico hospitalar. *Revista Brasileira de Musicoterapia*. Ano XX, n. 25, 2018, p. 64-86. Disponível em <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/34/27>. Acesso em 10 jul. 2024.

DUTRA, Pedro. Por uma educação musical humanizadora: uma experiência a várias mãos. *Revista da ABEM*, 32(2), e32201. Londrina, 2024. Dossiê Educação musical em projetos sociais. DOI <https://doi.org/10.33054/ABEM202432201>. Acesso em 7 mar. 2024.

ELMERICH, Luís. *História da música*. São Paulo: Ed. Fermata do Brasil, 1979.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação [online]*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>. Acesso em 15 jun.2023.

FIGUEIREDO, Eugênia Bridget Gadelha; SAWAIA, Bader Burihan. Comunidades tradicionais e conflitos socioambientais: e a psicologia com isso? *Rev. psicol. polít.* [online]. 2020, v. 20, n. 49, p. 551-563. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2020000300008&script=sci_abstract. Acesso em 16 jun. 2024.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128477/mod_resource/content/0/LIVRO%20DE%20OTRAMAS%20E%20FIOS%20-Marin%2053-70.pdf. Acesso em 17 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Ditos & escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FRANÇA, Eurico Nogueira. *A música no Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX. *Anais II CONEDU...* Campina Grande: Realize Ed., 2015. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15313>. Acesso em 24 mar. 2024.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricord, 1964.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HELLER, Alberto Andrés. *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música*. s./d. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/30367589.pdf>. Acesso em 16 jun. 2024.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução do grego de Haroldo de Campos. São Paulo: Arx, 2003.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. *Revista HISTEDBR Online*. Campinas, São Paulo, v. 10, n. 39, p. 76-90, 2012. DOI [10.20396/rho.v10i39.8639718](https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639718). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em 18 dez. 2022.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. 2. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico-musical. *Revista da ABEM*, 19(26). Londrina, 2014. Disponível em <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/172>. Acesso em 22 jun. 2023.

LEMOS JUNIOR, Wilson. Os conteúdos para ensino de música e canto orfeônico na escola secundária brasileira (1931–1946). *Revista História da Educação*. 22, 54 (jan. 2018), p. 263-279. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/70749>. Acesso em 20 ago. 2023.

MALAVAZI, Maria Marcia Sigrist. *Os pais e a vida escolar dos filhos*. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2000. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000217761>. Acesso em 22 mar. 2022.

MARTELLI, Jéssica; PARIZZI, Betânia; FREIRE, Marina Horta. Efeitos psicofisiológicos da música: uma revisão de literatura e análise de dois vídeos. *Percepta - Revista De Cognição Musical*, 10(1), p. 59-81. 2023. Disponível em <https://www.abccogmus.com/journals/index.php/percepta/article/view/133>. Acesso em 14 jun. 2024.

MARTINS PEDERIVA, Patrícia Lima; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e Cognição. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, nov. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 abr. 2023.

MERRIAM, Alan. *Ethnomusicology Revisited*. *Ethnomusicology*, v. 13, n. 2, p. 213-229, 1969.

MERRIAM, Alan. Música antes, palavra depois: sobre a realização do repertório da catequese com instrumentos musicais nas missões jesuítas brasileiras. *Revista Música*, [s. l.], v. 18, n. especial, p. 167-178, 2018. DOI: [10.11606/rm.v18iespecial.151088](https://doi.org/10.11606/rm.v18iespecial.151088). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/151088>. Acesso em 16 jul. 2024.

MUNIZ VILLALBA, Juliana; NASSIF, Silvia. A teoria de aprendizagem musical de E. Gordon em diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de L. Vigotski: subsídio para a formação de educadoras(es). *[re]Design*. 2. p. 79-87. 2023. DOI [10.35818/redesign.v2i1.1228](https://doi.org/10.35818/redesign.v2i1.1228). Acesso em 10 jun. 2024.

MUSZKAT, Mauro. Música e neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva. *Literartes*. São Paulo, Brasil, v. 1, n. 10, p. 233-243, 2019. DOI: [10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.163338](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9826.literartes.2019.163338). Disponível em <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163338>. Acesso em 16 jul. 2024.

MUSZKAT, Mauro; CARRER, Luiz Rogerio J. O cérebro musical: por uma neurociência da música aplicada à saúde. *RCS Revista Ciências da Saúde*. CEUMA, 2024; 2(1): p. 80-101. <https://doi.org/10.61695/rcs.v2i1.20>. Acesso em 16 jun. 2024.

NOLETO, Rafael da Silva. Música como ciência, ciência como música: provocações epistemológicas. *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-22, set./dez. 2020. Disponível em <https://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2619>. Acesso em 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Fernando. Paulo Freire: os velhos e os novos temas. *Revista Brasileira de Educação*. 2022. Disponível em [10.1590/s1413-24782022270102](https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270102). Acesso em 24 de nov. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 83-100, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>. Acesso em 19 fev. 2022.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 7, n. 7/8, 2016.

PAIVA, Jane. Inclusão na educação de jovens e adultos. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 1 (01), 2019, p. 14-23. Disponível em <https://doi.org/10.36524/dect.v1i01.8>. Acesso em 20 out. 2022.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. 2006. 11(33). DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300012>. Acesso em 10 abr. 2022.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*. 2019. Disponível em [24. 10.1590/s1413-24782019240050](https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050). Acesso em 16 abr. 2022.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical como função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan.-jun. 2012.

PEQUENA ENCICLOPÉDIA DE CONHECIMENTOS GERAIS. v. III: Natureza e Origem da Música. Tradução de Almir de Andrade, José Olympio Editora, 4. ed. Rio de Janeiro, 1964, p. 965-971.

PINTO, Thiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v. 44, n. 1. 2001.

QUADROS JR., João Fortunato Soares; QUILES, Oswaldo Lourenço. Música na escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Revista Música Hodie*. v. 12, n. 1. Goiânia, 2012, p. 175-190.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, [s. l.], v. 12, n. 10, 2014. Disponível em <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/367>. Acesso em 16 set. 2024.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 124-134, mar. 2009.

- ROCHA, Viviane Cristina da; BOGGIO, Paulo Sérgio. A música por uma óptica neurocientífica. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, 2013, p. 132-140. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100012>. Acesso em 15 jan. 2024.
- RODRIGUES, Miriam. *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Sinopsys, 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. In: *Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- RUI, Laura Rita; STEFFANI, Maria Helena. Um recurso didático para ensino de física, biologia e música. Experiências em Ensino de Ciências, Encontro Estadual de Ensino de Física. (2005, nov. 24-26: Porto Alegre, Rio Grande do Sul). *Atas*. Porto Alegre: Instituto de Física - UFRGS, 2006. Disponível em <https://docplayer.com.br/14221072-Fisica-som-e-audicao-humana.html>. Acesso em 15 jan. 2023.
- SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Jair de Oliveira. *Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula*. Salvador, Bahia: Faculdade Castro Alves, 2000.
- SARDO, Susana. A vertigem do movimento e a produção de conhecimento em etnomusicologia. *Sociologia & Antropologia*. 12. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2238-38752022v1234>. Acesso em 15 out. 2024.
- SAVIANI, Demerval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.
- SILVA, Cristiane Rosana da. Educação de adultos em uma perspectiva laboral. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 06, ed. 02, v. 01, p. 96-110. fev. 2020. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-de-adultos>. Acesso em 22 ago. 2023.
- SILVA, Helena Lopes da. Música e Juventude no Programa Escola Aberta: quais músicas? Qual pedagogia? *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/149>. Acesso em 13 jul. 2024.
- SILVA, Helena Lopes da; BARBOSA, Rogério Vasconcelos. Escuta (cria)tiva: propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica. *Foro de Educación*, Salamanca, v. 15, n. 22, p. 1-15, 2017. Disponível em [1098-5577-1-PB.pdf \(anppom.org.br\)](https://www.anppom.org.br/1098-5577-1-PB.pdf). Acesso em 16 abr. 2024.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria para salvar a própria pele. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 out. 2022.

SOARES, Maria da Conceição Silva; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 588-598, set./dez. 2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/soares-silva.pdf>. Acesso em 15 jan. 2024.

SOBREIRA, Sílvia. A disciplinarização do ensino de música e as contingências do meio escolar. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 121-127. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-75992012000200012>. Acesso em 10 de jan. 2024.

SOUZA, Jusamara Vieira. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. *In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 1996. p. 11-40.

TORRANO, Ja. Hesíodo - origem dos deuses. Teogonia: estudo e tradução. São Paulo: Roswitha Kempft. 1986. Acesso em 20 jul. 2024.

VIRGÍLIO, Eneida. Tradução do latim de Manuel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: Ateliê/Unicamp, 2005.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. Col. GOMES, Neide Rodrigues. *Guia para educação e prática musical em escolas*. 1. Realização: ABEMÚSICA – Associação Brasileira da Música, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.