

O ENSINO DE MÚSICA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daniela Cesa Fracasso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
danicesa01@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta, por meio dos resultados de uma pesquisa de mestrado, diferentes formas de inserção do ensino de música no currículo escolar. A dissertação teve como objetivo geral compreender a inserção do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como objetivos específicos: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA; conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo; e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado. O trabalho se orienta teoricamente por proposições do campo dos estudos do currículo, mais especificamente, pelo entendimento de que o currículo é o núcleo estruturante da função da escola, um espaço político de legitimação e reconhecimento não somente de saberes, mas, principalmente, de sujeitos. A escolha metodológica foi o estudo de caso, por meio da abordagem qualitativa, utilizando como técnicas para a coleta dos dados entrevistas, observações e análise de documento. Os resultados apontam para o reconhecimento dos sujeitos como princípio orientador da inserção da música no currículo. A música ocupa, como componente curricular, dois espaços diferentes – as aulas de música das Totalidades Iniciais e as oficinas do Centro Musical – com distintas finalidades e formas de organização e de condução das práticas pedagógicas. Em ambos, entretanto, as experiências sociais são reconhecidas pelo currículo, aproximando saberes e sujeitos.

Palavras-chave: ensino de música, currículo, educação de jovens e adultos.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados da minha pesquisa de mestrado intitulada: “O ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos: uma investigação com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS” realizada no PPG/MUS da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante os anos de 2013 a 2015.

A motivação que me levou a desenvolver a pesquisa tem origem na prática, com os questionamentos feitos a partir das minhas atividades como docente, mais especificamente como docente na EJA. Para resolver um “problema” que encontrei quando iniciei a lecionar para Jovens e Adultos (que era, em síntese, pensar de que

maneira, quais atividades e conteúdos seriam adequados para que os alunos pudessem ter experiências significativas com o ensino de música), busquei suporte em documentos oficiais que orientassem o ensino de música para a EJA e literatura específica na área de educação musical. Esse problema, mais tarde, se mescla ao meu problema de pesquisa de mestrado.

Dentre os documentos que encontrei, minha atenção se prendeu ao Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação, do ano de 2000, que tem como propósito orientar as diretrizes curriculares para a EJA. Já adianto, de antemão, que inicialmente esse Parecer foi o que orientou muitos dos meus questionamentos sobre como se dava o ensino de música na Educação de Jovens e Adultos. Mas, ao longo da pesquisa e, principalmente, com a análise dos dados acabei por fazer diferentes leituras desse documento e, até mesmo, por me distanciar dele.

Um trecho que chamou muito minha atenção no Parecer do CNE/CEB nº11/2000, foi o que segue:

os componentes curriculares ligados à Educação Artística e Educação Física são espaços oportunos, conquanto associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade. Desenvolvidos como práticas socioculturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa (BRASIL, 2000, p. 63).

Ao me deter sobre essa parte do documento questioneei as finalidades relacionadas às artes e à educação física: “para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade”, não por considerar que não façam parte desses componentes, mas por serem bastante genéricas, além do fato de indicar a “frequência facultativa”.

Na tentativa de compreender melhor como a música estava inserida na EJA, busquei literatura específica na área de educação musical. Encontrei cinco trabalhos relacionados à temática, sendo eles: Foram encontradas cinco produções que tratavam,

especificamente, da música no contexto da EJA¹: Fernandes (2005), Ribas (2006a)², Prazeres e Machado (2011); Silva (2013a) e Silva (2013b). A partir dessa revisão, elaborei minha questão de pesquisa: como o ensino de música está inserido no currículo da EJA?

Educação de jovens e adultos: uma breve abordagem

Entendo que a relevância de estudos na área de educação musical específicos sobre a EJA se mostra pelas particularidades que encontramos nessa modalidade, bastante diferentes da educação básica regular. Essas particularidades vêm tanto pela sua história quanto, e especialmente, pelos sujeitos a quem a Educação de Jovens e Adultos se destina.

Com relação a sua história, o que se pode observar é que até o final da década de 50, as ações governamentais tinham como meta a redução do índice de analfabetismo no país, em detrimento do reconhecimento da educação como direito fundamental. Isso muda na década de 60 com o Movimento de Cultura Popular, tendo como uma das figuras centrais Paulo Freire. Esse Movimento entende a educação como direito, como ato político e como forma de transformação social, com o olhar para os sujeitos e seus contextos, heranças que permaneceram no contexto da EJA (ARROYO, 2005; FÁVERO, 2009; OLIVEIRA, 2007; SOUZA, 2011).

Sobre os alunos, sujeitos da EJA, o que têm como características comuns é a exclusão, em diversos sentidos; terem sido privados, por diferentes razões, do acesso à escola no tempo regular; e carregarem consigo uma vasta bagagem de vida, que trazem para dentro da escola. O seu retorno para a escola nem sempre é uma tarefa simples, pois têm que conciliar esse retorno com as muitas atribuições da vida adulta cotidiana, que envolvem família e trabalho e que, muitas vezes, acarretam em um processo de idas e vindas desses alunos na escola. Ou seja, temos na Educação de Jovens e Adultos uma reparação de um direito fundamental que foi negado a essas pessoas, o direito à educação básica (ARROYO, 2005; BRASIL, 2006; BRASIL, 2013).

¹ As fontes consultadas foram Anais dos congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); Revistas: Per Musi, Música Hodie, Em Pauta, Revista da ABEM; Repositório Digital Scielo, Banco de Teses e Dissertações da UFRGS (Lume) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizadas as seguintes combinações entre palavras-chaves: “música + educação de jovens e adultos/eja” e “educação musical + educação de jovens e adultos/eja”.

² Outras publicações da tese de Ribas (2006b; 2009; 2014): ver referências.

O currículo como centro da pesquisa

A proposta de trazer o currículo para o centro dessa investigação se deu por entender que ele é um espaço de legitimação. Ou, como indica Arroyo (2011) ele “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” e, por isso, um território disputado. O que me interessava estudar era como a música, nesse contexto específico da EJA, entrava nesse território disputado. Para isso, busquei na literatura sobre currículo, tornar mais clara a minha compreensão sobre currículo e sobre o currículo na EJA, o que me levou a entender o currículo como espaço de reconhecimento de sujeitos.

Como afirma Arroyo (2005), compreender as dimensões da condição humana desses sujeitos, da EJA, é fundamental para as experiências de educação (ARROYO, 2005, p. 223). Também o reconhecimento dos sujeitos é fundamental para que se reconheça as relações que se estabelecem entre saberes e sujeitos, de forma que o currículo seja entendido como prática de significação. Como afirma Macedo (2012): a escola não pode se contentar em ensinar a linguagem [de uma comunidade racional], em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico. [...] É preciso deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado (MACEDO, 2012, p.734). Dentro dessa perspectiva, entendo o currículo para além de conteúdos programáticos. Como indica Arroyo (2011) reconhecer “que todo conhecimento tem origem na experiência social é mais do que uma questão epistemológica, é uma questão política e pedagógica” (ARROYO, 2011, p. 121).

Pensando sobre o ensino de música na EJA, a partir dessa literatura, dos documentos que orientam essa modalidade e dos movimentos da área de educação musical pelo reconhecimento da música como componente curricular, estabeleci como objetivo geral da minha pesquisa: compreender como o ensino de música está inserido no currículo da EJA; e como objetivos específicos: identificar os processos envolvidos na inserção do ensino da música como componente curricular da EJA, conhecer os sujeitos envolvidos nesse processo e analisar o que, como, para que, por quem e para quem é ensinado.

Metodologia

Como metodologia, optei pela abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso por entender que essa estratégia me permitiria uma maior aproximação com o objeto de estudo e, assim, interpretar os significados atribuídos a esse objeto (o ensino de música no currículo) pelos sujeitos envolvidos. Ao buscar escolas que trabalhassem com a música no currículo da EJA, cheguei ao campo da minha pesquisa: o CMET Paulo Freire, uma escola da Rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Como técnicas para a coleta dos dados, eu utilizei as observações, a análise de documento (o projeto político pedagógico da escola) e as entrevistas.

Por eu ter feito observações mais sistemáticas nas aulas de música das totalidades iniciais, os alunos e as alunas dessa turma foram os contemplados nas entrevistas. Entrevistei dois alunos e três alunas, duas professoras de música e uma professora que assumia a vice-direção da escola naquele momento³, totalizando 8 integrantes da comunidade escolar, sendo 5 alunos e 3 professoras. A participação na etapa das entrevistas se deu por adesão.

A análise dos dados foi organizada buscando a contextualização do campo; o reconhecimento dos sujeitos; o processo de inserção do ensino de música no currículo da EJA; e as relações que se estabelecem nesse processo e nas práticas de ensino de música.

O contexto

O CMET Paulo Freire tem sua origem com as turmas do SEJA (serviço de educação de jovens e adultos), em 89. Por sua trajetória com a educação de jovens e adultos, é uma escola referência e a única do município de Porto Alegre/RS que trabalha exclusivamente com EJA, nos três turnos, com as etapas do ensino fundamental. Na sua história se mostra como uma escola em permanente movimento, tanto pelos lugares por que passou, ocupando diferentes sedes, quanto pela organização pedagógica e curricular. Esses dois fatores em movimento (o espaço físico e a organização curricular) refletem, também, no ensino de música.

³ A identificação dos participantes são com nomes reais ou pseudônimos escolhidos por eles. A utilização dos nomes reais foi indicada e autorizada pelos entrevistados.

O CMET Paulo Freire tem sua proposta de organização curricular pelas Totalidades de Conhecimento, por compreender que os diferentes saberes estão inter-relacionados, e essas Totalidades são divididas em Totalidades Iniciais (alfabetização) e Totalidades Finais (pós-alfabetização), que compreendem todo o ensino fundamental. Cada totalidade se subdivide em três etapas: totalidades iniciais – T1, T2 e T3; e totalidades finais – T4, T5 e T6.

Quando iniciei minha pesquisa no campo (em abril de 2014), a escola assumia dois currículos: o currículo escolar e o currículo permanente ao longo da vida. Nesse mesmo tempo o Projeto Político Pedagógico estava sendo reelaborado e, no final do ano de 2014, a escola, por entender que os currículos estavam relacionados e que as pessoas estão em permanente processo de formação, funde ambos os currículos propondo o Currículo da Formação ao Longo da Vida. Essa forma de organização curricular possibilita que, mesmo que o aluno conclua as etapas da educação básica escolar (ensino fundamental), ele possa permanecer na escola se desenvolvendo em áreas de seu interesse e cultivando as relações que ali se estabeleceram.

Quanto ao público que o CMET Paulo Freire atende são jovens, adultos e idosos, com características comuns àquelas apresentadas antes. Como indicado pelos entrevistados(as), o público jovem tem aumentado na escola e é predominante nas etapas das Totalidades Finais. Já os adultos e idosos se encontram em maioria nas Totalidades Iniciais.

Sobre os alunos e alunas, o que considero importante observar é que suas histórias de vida e suas experiências com a escola ratificam as asserções sobre as características dos sujeitos da EJA, identificadas na literatura. Como afirmou Arroyo (2005), a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram o movimento da educação popular continua atual (isso dito em 2005, mas que ainda permanece atual). Outro ponto que chamou minha atenção foi que os alunos e alunas entrevistados buscaram a escola por algo específico (aprender a ler, a escrever, computação...) e que associam esses objetivos a questões práticas das suas vidas. Essa clareza do que consideram necessário aprender, me fez perceber que não estavam lá pensando só em concluir o ensino fundamental, mas sim em aprender “essas coisas”, o que se confirma também pelo tempo que alguns estavam na escola (alguns há mais de 9 anos). Esse

tempo reflete nas relações que estabelecem com a escola e com as pessoas que convivem nesse espaço. E também chamou minha atenção que, para a maioria deles, a música fazia parte das suas vivências não só na escola, mas fora dela, e era algo com que eles se identificavam.

Quanto às professoras entrevistadas, uma delas, ocupando no momento a vice-direção da escola, tinha 65 anos e trabalhava no CMET Paulo Freire desde o início da sua fundação, quando ainda eram as turmas do SEJA, em 89. Das professoras de música, uma estava com 53 anos, e trabalhava no CMET Paulo Freire desde 91, assumindo as aulas do Centro Musical e outra, tinha 52 anos e trabalhava no CMET Paulo Freire há 15 anos, assumindo as aulas de música das Totalidades Iniciais.

A identificação das três professoras com a Arte era explícita nas falas e, especificamente quanto às professoras de música, o fato de não terem entrarem na escola com essa função, mas buscarem ocupar esse lugar confirma, ainda mais, o vínculo que tinham, e têm, com a área.

Sobre essas professoras, resalto alguns pontos que considero características comuns entre elas e que me permitiram entender a forma como o ensino de música tinha espaço no currículo da escola, conhecendo o processo desde o início. As três professoras atuavam no CMET Paulo Freire há bastante tempo e, pelas entrevistas, foi possível perceber como se mostravam engajadas no seu trabalho, envolvidas com a EJA e com as propostas pedagógicas da escola. Os princípios, o caráter dialógico, o olhar atento ao aluno da EJA, características das propostas da educação popular e que constituíam o projeto político pedagógico da escola, estavam presentes em suas práticas e em suas falas. Outro ponto que me parece fundamental pra que, nessa escola, o ensino música ocupasse diferentes espaços no currículo, era o vínculo que tinham com a arte e com o ensino de arte, entendendo o ensino de arte, como forma de os alunos se expressarem utilizando diferentes linguagens, além de contribuir para as relações sociais vivenciadas dentro e fora da escola.

A música no currículo do CMET Paulo Freire

O ensino de música ocupava, no CMET Paulo Freire, dois espaços diferentes no currículo da escola. Eram eles: o Centro Musical, que oferecia oficinas de instrumentos,

técnica vocal e canto livre, além das atividades de canto coral e práticas musicais coletivas, e as aulas de músicas nas Totalidades Iniciais. No final do ano de 2014, quando a escola aprovou a reelaboração do seu PPP, assumiu um novo currículo: o da formação ao longo da vida. Mas, no momento da pesquisa, ainda se organizava por dois currículos. Dessa forma, o Centro Musical fazia parte do currículo permanente ao longo da vida e as aulas de música nas Totalidades Iniciais do currículo escolar. O currículo escolar atendia aos alunos regularmente matriculados na escola e o permanente ao longo da vida a esses mesmo alunos e à comunidade.

Esses dois espaços de ensino de música não existiam na escola desde sempre. Eles foram sendo construídos, conquistados e, como observou a professora Daisy, essas conquistas não têm relação com a legislação, mas com demandas da escola. O processo de inserção do ensino de música na escola inicia com a professora Saadya, em encontros que aconteciam em horários extracurriculares. Com o tempo essas atividades vão sendo ampliadas, e o ensino de música passa a ocupar dois espaços no currículo da escola, sendo o Centro Musical com caráter de oficinas e as aulas de música nas Totalidades Iniciais como uma aula de educação musical mais geral.

As diferenças entre as finalidades e as práticas pedagógicas que aconteciam em cada um desses espaços eram identificadas pelos alunos, alunas e professoras entrevistadas e diziam respeito, principalmente ao público atendido em cada um dos dois espaços e às finalidades. O foco do Centro Musical estava na aprendizagem de habilidades específicas, no trabalho com instrumentos musicais, com a voz, com teoria musical e visava a *performance*. As aulas de música nas Totalidades Iniciais, como disse a professora Dione, não tinham a intenção de transformar os alunos em “artistas da música”. As três professoras reconheciam que as aulas de música nesse espaço tinham como finalidade possibilitar uma vivência musical, trabalhar a música de forma mais geral. Como a professora Dione observou: ela [a professora Daisy] tem o intuito de viver a música com eles. Ou, como disse a professora Saadya: é de uma educação geral, interdisciplinar.

Por essa razão as práticas pedagógicas se organizam de formas diferentes em cada um desses espaços. Esse trabalho interdisciplinar da aula de música nas Totalidades Iniciais, a que a professora Saadya se referiu, era reconhecido também por

Dione e por Daisy, que era a professora responsável pelas aulas nesse espaço e que assumia que as suas práticas buscavam, sempre que possível, um trabalho integrado com outros professores e, para o planejamento, levava em consideração o tema gerador escolhido pela escola. Além disso, estava em permanente diálogo com os alunos, o que também influenciava no seu planejamento. Como disse a professora Daisy: “como eu trabalho com todos os alunos das iniciais de T1, T2 e T3, estão misturados, primeiro eu penso em trabalhar os conceitos musicais através do que eles trazem”.

No Centro Musical, cada oficina tinha sua própria forma de organização, de acordo com as especificidades do instrumento que era trabalhado, mas tinham em comum os exercícios técnicos para desenvolver as habilidades no instrumento e a prática de repertório, atividades necessárias para o objetivo final a que se propunham as oficinas, que era a *performance*, as apresentações. Como disse a professora Saadya sobre as oficinas de flauta doce: “trabalho com flauta, por exemplo, ensinando toda parte de alfabetização musical, notação, teoria musical. Eles saem lendo partitura”. E sobre as oficinas em geral, complementa: “existe uma preocupação mais em nível de performance nas oficinas”.

As diferenças dessas práticas eram reconhecidas também pelos alunos, mesmo que por perspectivas diferentes, ao mesmo tempo em que alguns identificavam semelhanças. Alguns exemplos disso apareceram nas falas de Vera: Eu acho a diferença que a Daisy mais é música e os outros é o instrumento. Outras aulas lá em cima é instrumento. Não é totalmente música, quer dizer, é música, tem a diferença; ou na fala de Rosalina: Nessa outra tem diferença porque tem todo conjunto, tudo. Tem violão, tem flauta, tem cavaquinho, tem tudo. Na nossa é só música pra desenvolver a voz mesmo; e na do aluno Henrique que identificava semelhanças: Mas eu acho que a questão do trabalho de voz é a mesma coisa. A gente trabalha com a voz, assim como os que tocam um instrumento tem que conhecer o instrumento.

Além da semelhança, identificada na fala de Henrique, o que esses dois espaços apresentam também em comum é o olhar para os sujeitos e a preocupação com a formação integral.

O ensino de música, em cada um desses espaços, possibilitava aos alunos diferentes experiências e relações sociais, tanto dentro quanto fora da escola. Sobre as

experiências proporcionadas pelas apresentações do Centro Musical, por exemplo, o aluno Henrique fala: “Mas a questão da música, eu tive assim uma vivência. A gente ia cantar nos outros colégios, [...] era uma experiência interessante. Eu ia pra lugares que eu não conhecia. [...] Então eu via uma outra cultura, que as pessoas eram legais”. Ou seja, essas experiências com a música permitiram ao aluno expandir suas relações para além da escola, conhecer outras pessoas, outros lugares, “uma outra cultura”, como ele disse.

Sobre as aulas de música nas Totalidades Iniciais, os alunos e alunas se reconheciam nelas e as percebiam como um espaço para desenvolver habilidades, como se percebe na fala de Rosalina: “Pra mim tá bom porque treina a voz. Porque, às vezes, a gente quer cantar... Por exemplo, eu gosto muito da música romântica, mas, dependendo do som que eu tenho que dar nela, minha garganta não ajuda. Então eu gosto de treinar a música”.

E na fala de Vera, que se sentia reconhecida nas aulas de música: “Eu tava do lado errado. Eu gosto da música, eu amo a música. Tanto é que a professora descobriu que eu tenho um quê de bater naquele...” (falando da experiência que teve tocando um instrumento de percussão em uma das aulas).

A importância do ensino de música na escola aparece na fala de todos os entrevistados e é entendida como uma possibilidade de transformação, como indicou a professora Daisy: “Eu acho que a música, primeiro, é uma linguagem da arte, que a arte por si só já te abre horizontes. Eu acho que a arte, ela te torna um ser mais criativo, eu acho que te torna mais sensível. Eu vejo que, na postura deles, eles mudam”. Ou, como indicaram alguns alunos, é uma atividade que complementa as outras atividades da escola, como se percebe na fala de Henrique: “Então a música é uma coisa que vem ser diferente, uma coisa que vem ajudar. Não é só o estudar, estudar e estudar. Baixar a cabeça”.

Além disso, é um espaço para aprender, como disse Beni: “É muito bom! É muito bom pro cérebro, é muito bom pra tudo, pra se distrair, pra aprender. Porque na aula de música a gente tá aprendendo a escrever, a ler, a ter autoestima”. E um espaço para se desenvolver, para se libertar, como disse Rosalina: “Porque é uma forma das pessoas se libertarem. Tem gente que é frustrada e ali a gente se larga, se desenvolve”.

Considerações finais

Como considerações finais iniciando concluindo que a oferta do ensino de música em dois espaços diferentes no currículo da escola aconteceu pela ação protagonista dos alunos e das professoras que, por isso, se fizeram reconhecidos pela escola, tendo, assim, o apoio da comunidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

A organização curricular e a proposta pedagógica do CMET Paulo Freire, da mesma forma, orientam as práticas pedagógicas e contribuem para a legitimação desses dois espaços e para o reconhecimento dos sujeitos no currículo escolar. A existência desses dois espaços possibilita que o ensino de música se torne acessível a todos, porque, mesmo que suas ações sejam pouco integradas, suas práticas se mostram complementares.

Além disso, a legitimação desses espaços é reconhecida também pelos alunos, como aparece na fala da aluna Vera, por exemplo, quando diz: “[...] principalmente nessa escola aqui, a música faz parte do ensino”. O reconhecimento da música como ensino e o reconhecimento dos sujeitos no currículo da escola possibilita que a escola seja entendida como lugar de ensino, mas também como lugar para viver. Como disse a professora Dione: “essa escola, ela faz um processo de socialização muito legal e ela não deixa nunca de ensinar”.

Por fim, entendo como contribuições desta pesquisa apontar para diferentes possibilidades de inserção da música no currículo de uma modalidade pouco abordada nos estudos da área de educação musical e para diferentes práticas vinculadas ao ensino de música, que podem ser desenvolvidas em outros universos pedagógicos. Também considero relevante observar que, para além de legislações, o currículo (e o que dele fazem parte) se constrói a partir da ação dos sujeitos envolvidos. Em tempos de desvalorização da arte e da educação, entendo esse trabalho como um estímulo para que sejamos participativos nos nossos espaços de trabalho.

Referências

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Ministério da Educação e Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2005.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mar 2015.

_____. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: alunos e alunas da EJA, caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 17 ago 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CMET Paulo Freire. **Projeto político-pedagógico**. 2014.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: Paiva, J; Oliveira, I. B. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 35-41, mar. 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p. 716-737, set/dez 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 83-100, jun. 2007.

PRAZERES, Flávia Costa; MACHADO, Daniela Dotto. Uma breve revisão de literatura sobre a importância e as possibilidades do ensino de Arte/Música na EJA. In: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical: Educação Musical para o Brasil do Século XXI. **Anais...** p. 2334-2343. Vitória, nov. 2011.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Música na educação de jovens e adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Porto Alegre, 2006a. [Tese de Doutorado – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

_____. Música e intergeracionalidade na Educação de Jovens e Adultos. In: XVI CONGRESSO DA ANPPOM, Brasília, 2006b. **Anais...**, p. 68-72.

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

_____. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 113-130, jul./set. 2014.

SILVA, Antônio Lisboa da. **Educação musical de jovens e adultos**: políticas, desafios e proposta de metodologia para o ensino de música. 2013. 68 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Música, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2013(a). Disponível em: <http://musica.ufma.br/ens/tcc/21_silva.pdf>. Acesso em: 25 nov 2014.

SILVA, Solange Oliveira Lucas da. **Educação musical na educação de jovens e adultos em Maringá**: uma experiência. In: Fórum de Práticas de Ensino de Música 2013. 12 de novembro, 2013 – 14 de novembro, 2013. Universidade Estadual de Maringá Disponível em: <<http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=fpem02&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=170&path%5B%5D=73>>. 2013(b) Acesso em: 26 mar 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibplex, 2011.