

# *Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios*

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)  
jonufer@globocom

**Resumo.** O objetivo deste artigo é discutir a educação musical de jovens e adultos no Brasil e, particularmente, nas escolas regulares de ensino fundamental municipais da cidade do Rio de Janeiro. A educação de jovens e adultos no Brasil está normatizada pela LDBEN/96 e por leis complementares. Entre os conteúdos curriculares obrigatórios presentes na legislação está a arte, mas nas propostas didático-pedagógicas nacionais, elaboradas a partir da legislação, a arte aparece não só no curso fundamental para crianças como no curso fundamental para adultos, “dividida” em música, artes visuais, teatro e dança. O que torna a educação musical obrigatória nas escolas regulares da educação básica. Aborda-se a história da educação de jovens e adultos no Brasil, a concepção ingênua e a concepção crítica de educação (Pinto, 2000), e a educação musical de jovens e adultos na escola regular hoje (Brasil e Rio de Janeiro – município), com base na literatura, na legislação e nas propostas curriculares nacional e municipal.

**Palavras-chave:** educação de adultos, educação musical de adultos, programas de educação musical de adultos (Brasil e Rio de Janeiro)

**Abstract.** This article's main propose is to discuss youth and adult musical education in Brazil by focusing the regular municipal public schools in the city of Rio de Janeiro. Brazilian youth and adult musical education system is established by the law LDBEN/96 and other complementary rules. Arts is part of the main obligatory disciplines proposed by the legislation for children's general basic education, but it is also presented at some national pedagogical programs as a regular discipline for both children and adults, what makes Music a required discipline in regular basic schools in Brazil. This article deals with the history of youth and adult education in the country, the naive as well as the critical education conception (Pinto, 2000), the youth and adult musical education in the regular Brazilian and Rio de Janeiro's municipal schools today. It's based on the field literature, legislation and national/municipal curricular proposals.

**Keywords:** adult education, adult musical education, adult musical education programs (Brazil and Rio de Janeiro)

## Introdução

Esta reflexão focalizará a educação musical de jovens e adultos no Brasil e, particularmente, como ela acontece nas escolas regulares de ensino fundamental municipais da cidade do Rio de Janeiro.

A educação de jovens e adultos no Brasil está normatizada pela LDBEN/96 (Brasil, 1996) e por leis complementares (Brasil, 2000a, 2000b). Entre os conteúdos curriculares obrigatórios (presentes na

legislação) está a arte, mas nas propostas didático-pedagógicas nacionais, elaboradas pelo governo federal a partir da legislação, a arte aparece, não só no curso fundamental para crianças como no para adultos, “dividida” em música, artes visuais, teatro e dança. O que torna a educação musical obrigatória nas escolas regulares da educação básica. Difícil é saber como isso acontece nas 356.439<sup>1</sup> escolas de educação básica existentes no Brasil.

## Educação de jovens e adultos no Brasil

### Síntese histórica

Até os anos 1950 a educação de jovens e adultos, como hoje, seguiu as idéias da educação como um todo, que acompanhou, por sua vez, as idéias políticas e econômicas. Diferente da educação das crianças, que sempre foi normatizada por lei e prioritária, a educação de adultos tem sido alvo de lutas de interesses de grupos diversos em cada período histórico.

Desde o império, uma vez que no período colonial não se tinha exigência de mão-de-obra instruída, já aconteciam

iniciativas de experiências, através das escolas noturnas para adultos. A partir da República iniciam-se inúmeras campanhas, normalmente de duração curta, descontínuas, sem grande sistematização [...] isso reflete a falta de compromisso do poder público em definir uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática através da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização. (Moura, 1999, p. 24).

Somente na década de 30 as políticas voltadas para a educação de adultos são instituídas, visando a alfabetização, “tendo como único objetivo instrumentalizar a população com rudimentos de leitura e escrita” (Moura, 1999, p. 24), provocadas pelo processo de urbanização e industrialização, que exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Na década de 1940, considerada como um período áureo para a educação de jovens e adultos no Brasil, segundo Moura (1999, p. 27), acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de grande valor,<sup>2</sup> mas, contudo, as práticas pedagógicas referentes ao supletivo, que tinham objetivo maior diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo, eram “semelhantes às desenvolvidas com as crianças”.

No final dos anos 1950, com base nos movimentos populares, as proposições de Paulo Freire são o grande passo para o avanço das idéias sobre a educação de adultos, as quais defendiam e objetivavam uma educação de adultos que “estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política” (Moura, 1999, p.

28).<sup>3</sup> Nos anos 1960 e 1970 a concepção instrumental de alfabetização ganha força, e as ações do período militar refletem a proibição da proposta de Paulo Freire (Moura, 1999). Paiva (1972, 1985) mostra que em tal período de repressão política as práticas de alfabetização do poder público centravam-se nas preocupações políticas, econômicas e ideológicas, deixando de lado pelo Ministério da Educação (MEC) os programas de alfabetização de adultos, o que fez com que a Unesco interviesse. As práticas pedagógicas, guiadas pelos americanos, visavam uma “concepção de alfabetização como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (Moura, 1999, p. 33), considerando o aluno como uma *tabula rasa*, conforme explicitaremos a seguir, numa concepção ingênua de educação.

Nas décadas de 1980 e 1990 não muda muita coisa, embora sejam apresentadas situações paradoxais. Primeiro, a definição de políticas e as suas execuções por parte do governo federal, tendo em vista as exigências político-econômicas. Segundo, uma série de propostas e práticas, governamentais e não governamentais, passam a constituir um cenário de múltiplas e diferenciadas ações pedagógicas. Na década de 1980, especialmente, segundo Moura (1999), inúmeros educadores exilados, inclusive Paulo Freire, voltam ao Brasil e se inicia uma abertura democrática também na educação, que inclui uma reorganização e mobilização da sociedade civil, fazendo surgir os movimentos populares, novos partidos políticos e o movimento sindical. Nessa trama se instala, na educação, a concretização do movimento de educação popular e o Método Paulo Freire. A Constituição Nacional de 1988 passa a garantir a extensão da obrigatoriedade de educação básica para jovens e adultos, e com a elaboração da nova LDBEN/96 e dos documentos curriculares oficiais e de outras leis que normatizavam a educação de adultos,<sup>4</sup> já na década de 2000 há um grande desenvolvimento nacional e nos estados e municípios de tal tipo de educação.

### Concepção ingênua e concepção crítica de educação

Existem duas concepções de educação: a ingênua e a crítica (Pinto, 2000). A concepção ingê-

<sup>1</sup> Fonte: MEC/INEP, incluindo educação infantil (creches e pré-escolas), educação fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

<sup>2</sup> Entre elas a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as primeiras obras referentes ao ensino supletivo, a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dentre outras.

<sup>3</sup> Para saber mais sobre isso, sugiro a consulta da obra Paulo Freire: uma Biobibliografia, de Moacir Gadotti (1996).

<sup>4</sup> Não podemos negar a contribuição trazida pela Conferência Internacional sobre Educação de Adultos de Hamburgo, realizada em 1997.

nua vem de uma *consciência ingênua*, que não parte da realidade, mas sim de idéias concebidas por ela mesma. A concepção crítica procede de uma *consciência crítica*, sendo uma representação do mundo exterior e de si mesma, pautada na compreensão de mundo no qual ela está inserida. Tal consciência torna-se verdadeiramente autoconsciência, pois percebe seu conteúdo como pertencente ao mundo real, material, histórico, nacional, no qual se encontra. Assim, ela percebe seu conteúdo em função das condições históricas e sociais de sua realidade.

A concepção ingênua de educação, como afirma Pinto (2000), é sempre nociva, uma vez que, por não levar em consideração a essência do processo real, torna-se fonte de equívocos, desperdícios e intentos frustrados. A pedagogia ingênua considera o educando como ignorante (criança e o adulto das classes populares), como puro “objeto” da educação, supondo que o educador deve “formar [...] o aluno [...] concebendo-o como massa amorfa à qual compete dar a forma viva, o saber” (Pinto, 2000, p. 61). Um tipo de alienação, ao considerar o aluno como objeto, não reconhecendo nele a condição de ser humano, de sujeito, que deve ser educado não pela imposição de idéias, mas sim com base em um diálogo esclarecedor. É uma concepção de educação que se pauta na pura transferência de um conhecimento acabado.

Supõe que o professor é apenas o transmissor de uma mensagem definitivamente escrita, de um conjunto de noções, de acordo com determinado método, e que essa mensagem não se modifica com as condições de tempo e lugar, com os interesses do educador e com o mesmo ato de ser transmitida. A principal nocividade desta atitude está em preceituar limites ao processo pedagógico, em dar caráter absoluto às divisões em graus, níveis, carreiras, etc. (Pinto, 2000, p. 62).

A concepção crítica de educação é definida pelo modo crítico de pensar, sendo a antítese da concepção ingênua de educação. Segundo Pinto (2000, p. 63), um pensar referente ao caráter social do processo pedagógico (objetividade), ao “caráter vital da educação como transformação do ser do homem” (“concretidade”), à educação como processo (historicidade) e à educação como ato social que envolve o ambiente humano – o país, o mundo e os fatores culturais e materiais.

Ao contrário da concepção ingênua e sua nocividade, a concepção crítica é dotada de funcionalidade e utilidade, uma vez que produz a transformação do homem e da realidade. Pinto (2000, p. 63-

64, grifo do autor) mostra três aspectos básicos de tal concepção: 1) “o educando como sabedor e desconhecedor”: isso implica, por exemplo, que o adulto analfabeto é na verdade um homem culto, pois não sabe ler e escrever, mas não é um desconhecedor absoluto; 2) “o educando é o sujeito da educação (nunca o objeto dela)”: a concepção ingênua de educação rebaixa o educando a objeto, um ser passivo, desconhecedor; o autor mostra que isso é “*moralmente insultante*”, pois ignora a dignidade de qualquer ser humano; “*antropologicamente errôneo*”, uma vez que descarta que o aluno é portador de cultura, é dotado de pensamento em função de seu contexto; “*psicologicamente esterilizante*”, porque traz consigo desânimo, inibição e desmotivação; “*pedagogicamente nocivo*”, pois desconsidera o saber do aluno como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos; e 3) educar é somar conhecimento aos que o aluno já possui, é uma proporção entre conhecimento e desenvolvimento.

Levando em conta o conceito de saber, uma crítica deve ser considerada a ele na concepção ingênua de educação. Ela o considera como “conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos, a-históricos”, sem relacionamento algum com a realidade. Para a concepção crítica de educação, o saber é “o produto da existência real, objetiva, concreta, material do homem em seu mundo” (Pinto, 2000, p. 65). Esse saber é, então, relativo, concreto, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático e fecundo (pois gera sempre outros conhecimentos, ao contrário do caráter contemplativo ou ornamental<sup>5</sup>). Portanto, o saber crítico é transformador da realidade.

### **A educação musical de jovens e adultos na escola regular hoje**

A educação musical de adultos feita na escola regular aproxima-se, em teoria e prática, da feita com crianças. Os documentos curriculares nacionais e do município do Rio de Janeiro apontam isso. Torna-se um grande erro ou equívoco.

As particularidades da educação musical de adultos são apontadas por Coffman (2002) e levam em consideração o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do adulto, através de práticas formais, não-formais e informais, considerando seis tipos de participação: diletantes, recreativas, por *hobby*, amadoras, como aprendiz ou profissionais. As participações diletantes e recreativas pode ser exemplificadas como cantar ou tocar um instrumento; as

<sup>5</sup> A proposta triangular aplicada à educação musical é assim; alguns autores mostram que com ela houve um esvaziamento dos conteúdos da educação musical.

por *hobby* e amadoras como tocar ou cantar sempre nas horas vagas, mas com sistematização e seriedade; e as de aprendiz e profissionais como ter a música como aula curricular obrigatória, como trabalho ou como participante efetivo de conjunto musical com intenção profissional. Coffman (2002) mostra ainda que um dos aspectos que não podem ser desconsiderados é a colaboração e o respeito entre os aprendizes, elemento fundamental para a socialização e motivação. Trata-se de uma educação musical diferente da desenvolvida com crianças. Por isso, a formação do educador musical deve ser diferenciada. Precisamos formar educadores específicos para a educação musical de adultos, e não só de crianças. Além disso, os pesquisadores deveriam explorar mais o campo da educação de adultos, para dar suporte aos educadores musicais no que toca ao processo de aprendizagem da música durante o percurso de vida humano, incluindo a idade adulta e a velhice, e não somente a infância.

### **Brasil**

Como já foi dito, no Brasil a educação musical de jovens e adultos, incorporada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), está normatizada pela LDBEN/96 e por leis complementares, uma vez que a inclusão da arte nas leis gerais da educação, e, conseqüentemente, na legislação específica da Educação de Jovens e Adultos, fez com que o material didático do MEC e do município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1999) apresentassem a música como componente curricular obrigatório.

O documento nacional – *Proposta Curricular para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física* (Brasil, 2002, grifo meu), apresenta a música como componente da arte, junto com as artes visuais, dança e teatro. Os objetivos do ensino da arte na EJA são amplos e abrangentes em todos os sentidos (informações, aspecto social e psicológico, etc.). Os conteúdos apresentados são divididos em “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais” (Brasil, 2002, p. 140).<sup>6</sup> São eleitos como

“eixos de aprendizagem” (Brasil, 2002, p. 141) o produzir, o apreciar e o contextualizar, relacionados diretamente com a proposta triangular,<sup>7</sup> assim como o PCN-Arte de ensino fundamental.

O ensino da música é tratado da mesma forma, sendo que o fazer se refere à criação musical, “em experimentar os sons do corpo, da voz, dos instrumentos, de objetos sonoros, entre outros” (Brasil, 2002, p. 161). O apreciar é tido como apreciação de músicas através de vídeos e gravações, principalmente, mas também de apresentações ao vivo de músicas nacionais e internacionais. O contextualizar refere-se ao conhecimento do tempo e espaço das obras musicais “investigadas”, envolvendo ainda a “reflexão sobre as músicas que os alunos escutam e produzem e a sua relação com as estratégias da indústria cultural” (Brasil, 2002, p. 162, 163).

### **Rio de Janeiro (município)**

Na cidade do Rio de Janeiro, no que diz respeito à educação pública municipal, a educação de jovens e adultos foi implantada inicialmente em 1985 em 20 Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s, para pessoas de 14 a 20 anos (Rio de Janeiro, 2003e). Posteriormente, a partir de 1987, a proposta inicial foi ampliada para além da alfabetização, tendo sua organização em dois blocos, sem reprovação. Em 1988 passou a funcionar também no ensino regular noturno – Resolução nº 314, “N” de 07 de março de 1988 (Rio de Janeiro, 2003e) –, atuando em 26 unidades. No ano de 1998, com um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), MEC e Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), implanta-se o Programa de Educação Juvenil (PEJ) com a terminalidade até o ensino fundamental. PEJ I (1ª à 4ª série – primeiro segmento) e PEJ II (5ª à 8ª série – segundo segmento),<sup>8</sup> “segundo ambos o pressuposto de um ensino não seriado, em blocos e progressivo” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 8). Um ponto interessante é que se tentou não reproduzir “à noite o que acontece de dia” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 9). Mas hoje em dia o PEJ funciona somente no turno noturno, mas o trabalho

<sup>6</sup> A meu ver essas categorias, presentes na literatura na última década, nada mais são do que uma releitura dos domínios eleitos por Bloom: cognitivos, psicomotores e afetivos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972; Bloom et al., 1972; Rodrigues Júnior, 1997).

<sup>7</sup> A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, através das quais o conhecimento em arte é adquirido com inter-relacionamento entre fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. E não se pode dizer que, tomadas separadamente, cada área corresponde à “epistemologia da arte” (Barbosa, 1991, p. 32). A base da proposta pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: a atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada.

<sup>8</sup> Estabeleceram-se para o PEJ I idades de 14 a 22 anos, e para o PEJ II de 14 a 25 anos.

foi ampliado para 55 escolas,<sup>9</sup> e em 2002 para 81 escolas.<sup>10</sup> Em 1999 o PEJ teve reconhecimento do Conselho Municipal de Educação (Rio de Janeiro, 1999).<sup>11</sup>

A proposta didática foi determinada já no parecer de 1999 e inclui as “Linguagens Artísticas” somente no segundo segmento (5ª à 8ª série), da mesma forma que é no ensino fundamental diurno, para crianças, oferecido pela SME. O Núcleo Curricular Básico – Multieducação (Rio de Janeiro, 1996), feito para o ensino de crianças, é determinado pela SME como parâmetro para o PEJ, uma contradição aparente do dito com o feito e normatizado.<sup>12</sup> Será que os parâmetros infantis devem ser os mesmos para os do adulto? A quantidade de informação musical dos adultos é muito diferente. Isso muda totalmente a concepção de educação. Se for assim, estaremos inseridos numa concepção ingênua de educação, a qual enfatiza que o aluno é uma *tabula rasa*, ou seja, um ignorante musical, em todos os aspectos.

No PEJ II (5ª à 8ª série) as “Linguagens Artísticas” são incluídas, e, no caso, a Música,<sup>13</sup> obrigatória no ensino municipal carioca, chamada de Educação Musical,<sup>14</sup> realizada por professores concursados e formados em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música. Na proposta didático-pedagógica do PEJ II (Rio de Janeiro, 2003c)<sup>15</sup> cada componente curricular possui 60 horas-aula por ano,<sup>16</sup> assim as “Linguagens Artísticas” teriam 60 horas-aula anuais, o que não acontece, como veremos a seguir, e estando presentes somente no bloco I, ou seja, na 5ª e 6ª série.

A metodologia normatizada pela documentação municipal trata da descrição do PEJ; nos deteremos ao PEJ II, no qual a educação musical está incluída. O documento – *PEJ I e PEJ II – Descrição* (Rio de Janeiro, 2003c) – inicialmente trata da duração, da faixa etária, da educação presencial, da avaliação e da matrícula. Mostra em seguida a organização em dois blocos, cada um com 870 horas, nos

quais a educação musical está presente somente no bloco I (5ª e 6ª séries), com 60 horas-aula por ano, mas dividido em três “unidades de progressão” totalizando assim, no bloco, 180 horas. O documento ainda prega a metodologia (uso do Currículo Multieducação) e a avaliação, “feita pela equipe de professores a qualquer momento do curso” (Rio de Janeiro, 2003c, p. 24). Finalmente, é demonstrada a “dinâmica da escola”: cada aluno terá 4 horas-aula diárias de cada componente curricular por semana, sendo que as “Linguagens Artísticas” acontecem na sexta-feira. Toda semana será reservado um dia para a reunião dos professores, o que sempre acontece na sexta-feira. A sexta-feira também é o dia para se realizar o Centro de Estudos, fazendo com que não ocorra a aula de música sistematicamente. Isso é comprovado também no documento Circular E/DGED/PEJ nº 7, de 30 de Janeiro de 2003 (Rio de Janeiro, 2003d), quando é dito que “o Centro de Estudos do PEJ II [o qual tem aulas de música] deverá acontecer às 6ªs feiras [...] Professores de Linguagens Artísticas e Línguas Estrangeiras deverão participar de um Centro de Estudos por trimestre”. Assim, além do Centro de Estudos, as sextas-feiras também são usadas para a reunião dos professores.

### Conclusões e recomendações

Algumas críticas podem ser feitas em relação ao texto do governo federal, mas nos deteremos em duas delas. A primeira se refere ao fato de “fantasiar” um aspecto emotivo, ou melhor, de felicidade na aula de música. “O aluno revela, no brilho nos olhos, a felicidade de constatar que a arte musical está a seu alcance” (Brasil, 2002, p. 161). Com isso, questionamos: a aula de música deve ter efeito catártico? Isso não seria um disfarce para esconder que o novo cria emoção em quem não sabe nada, ou seria uma infantilização do processo? A segunda se refere ao fato do texto afirmar que os alunos da EJA “possuem repertório restrito” (Brasil, 2002, p. 162). Restrito em que sentido? O da música erudita que o

<sup>9</sup> Em 2001 havia 15.639 alunos matriculados (Rio de Janeiro, 2003e).

<sup>10</sup> Com 23 mil alunos (Rio de Janeiro, 2003e).

<sup>11</sup> “Que dá caráter de terminalidade, com garantia de documentação retroativa a 1998 para todos os jovens e adultos que freqüentaram tal modalidade de ensino.” (Rio de Janeiro, 2003e, p. 8).

<sup>12</sup> Aqui não se trata de criticar o Multieducação, uma vez que ele é exemplo digno de ser seguido (ver Fernandes, 1998).

<sup>13</sup> A prefeitura contrata professores de Música, Teatro e Artes Plásticas, mas é difícil em cada escola encontrarmos os três; geralmente encontramos um deles, ficando a escola, assim, carente das outras habilitações.

<sup>14</sup> Tanto no ensino diurno como no noturno (PEJ).

<sup>15</sup> O PEJ II é formado por dois blocos, I e II, compreende 870 horas, 100 alunos por cada unidade escolar, máximo de 30 alunos por “grupamento” (turma), compreendendo no bloco I: Língua Portuguesa, História/Geografia, Matemática, Ciências e Linguagens Artísticas, e no bloco II: Língua Portuguesa, História/Geografia, Matemática, Ciências e Língua Estrangeira Moderna (Rio de Janeiro, 2003c).

<sup>16</sup> Ver na nota anterior os componentes curriculares de cada bloco.

documento enfatiza? Isso faz com que vejamos a clara ligação com uma concepção ingênua de educação, na qual o aluno adulto e das classes populares é tido como ignorante. No caso da música, ignorante se refere ao conhecimento da música erudita. Isso remete a outro ponto crítico, que aparece no fato de adotar a proposta triangular, acusada por alguns autores de esvaziar os conteúdos da educação musical e desprezar o fazer (a execução) e, conseqüentemente, a técnica.

No município do Rio de Janeiro, da mesma forma, comprova-se uma ligação com a concepção ingênua de educação. Isso pode ser visto quando verificamos que as práticas pedagógicas usadas com os adultos são semelhantes às desenvolvidas com as crianças. Um grande engano ou um equívoco?

Concluindo, levantamos aqui cinco problemas em relação à EJA na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro, referente à adoção da proposta curricular da educação de crianças para a educação de adultos (Rio de Janeiro, 2003a, 2003b, 2003c), como dito anteriormente. O segundo, o fato da aula de música acontecer nas sextas-feiras, juntamente com a reunião de professores e com o Centro de Estudos. O terceiro, o fato de os alunos considerarem a música como disciplina não obrigatória – juntando-se aí o fato das reuniões e do Centro de Estudos funcionarem no dia da aula de música –, e daí não freqüentarem as aulas, o que é relatado pelos professores de música que atuam no PEJ II (Nogueira, 2004). O quarto é o fato da música estar presente somente nas 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries, fazendo com que de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> e na 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> não tenha aula de música. Na normatização nacional é também assim, a arte se encontra unicamente no segundo segmento, mas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> e não somente nas 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries, como é o caso das escolas municipais do Rio de Janeiro. Assim, há amparo na norma nacional para isso, para essa “diminuição”, mas não tanto como no Rio de Janeiro. Refletimos aqui sobre tal aspecto. Por qual motivo a arte é tão “diminuída” nas propostas pedagógicas governamentais e, conseqüentemente, nas práticas escolares? A nosso ver, isso é traduzido em preconceito e discriminação, a arte é tida como “menor”, mais fraca, de menor importância entre as disciplinas escolares. Isso foi afirmado pelo professor Sérgio Figueiredo no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – realizado no Rio de Janeiro, em outubro de 2004 –, quando mostrou que a música/arte é uma atividade periférica na escola. O quinto é adotar, portanto, uma concepção ingênua de educação que rebaixa o educando a objeto, um ser passivo, um desconhecedor. E isso é “*moralmente insultante*”, “*antropologicamen-*

*te errôneo*”, “*psicologicamente esterilizante*”, e “*pedagogicamente nocivo*”.

Os desafios são muitos. O maior deles é, sem dúvida, abandonar a concepção ingênua de educação e adotar um modo crítico de pensar, um pensar com caráter social, para a transformação do homem. A educação como ato social que envolve o ambiente (o país, o mundo e os fatores culturais e materiais), sendo, portanto, localizada e datada. Assim, a EJA, e todo tipo de educação, seria dotada de funcionalidade e utilidade, uma vez que produziria a transformação do homem e da realidade.

Esse desafio leva em conta alguns aspectos básicos. No caso da educação musical da EJA devemos considerar o adulto como conhecedor, uma vez que, embora ele não saiba ler e escrever, ele obrigatoriamente tem um conhecimento musical adquirido pela enculturação. Considerar o educando como sujeito da educação (nunca objeto dela, como é o caso da concepção ingênua de educação que rebaixa o educando a objeto, um desconhecedor). Educar musicalmente é somar conhecimento musical aos que o aluno já possui, e nunca partir do zero, pois o zero na educação musical de adultos não existe.

A adoção da proposta triangular no documento de educação musical do governo federal torna-se contrária à concepção crítica de educação: nesta o saber é relativo, concreto, existencial, empírico, racional, histórico, não dogmático, e fecundo (pois gera sempre outros conhecimentos); com tal adoção, de uma concepção ingênua de educação, o saber é, ao contrário, contemplativo ou ornamental. Portanto, não transformando a realidade. Além disso, outro ponto de afinação entre a adoção da proposta triangular e uma concepção ingênua de educação se refere ao contrário do que Coffman (2002) aponta, como já foi dito anteriormente: ela, assim como o documento como um todo, não preza a colaboração e o respeito entre os aprendizes, elemento fundamental para a socialização e motivação, mas os tornam diferentes. Isso foi afirmado na palestra de abertura do XIII Encontro da Abem no Rio de Janeiro pela Dr<sup>a</sup> Sandra Corazza, o padrão modelar impresso pelo documento oficial mostra que os adultos são diferentes, são tratados como “os outros”, “os estranhos”, e que devem ser modelados a um padrão único, apontando que a diferença é usada para inferiorizar e para ofender. Assim, todas as diferenças se tornam ultrajantes. E isso se liga a uma concepção ingênua de educação. É assim que vejo a educação musical de jovens e adultos no documento oficial da União e na prática das escolas municipais do Rio de Janeiro.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e nossos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. *Proposta Curricular para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos: volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física*. Brasília, 2002.
- COFFMAN, Don D. Adult education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. *The New Handbook of Research on Music Teaching And Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 199-209.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise da didática da educação musical nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Unesco: Instituto Paulo Freire, 1996.
- MEDEIROS, Flávio Gomes T. *O adulto fazendo música: em busca uma nova abordagem na educação musical de adulto*. Dissertação (Mestrado em Música)—Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998.
- MOURA, Tânia Maria de M. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.
- NOGUEIRA, Alexandre Hudson. *Aspectos da educação musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Música)—PPGM, Unirio, Rio de Janeiro, 2004. Em andamento.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.
- \_\_\_\_\_. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 79-87.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação/CEB. Conselho Municipal de Educação. Parecer nº 03/99. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ano 13, n. 17, p.16-17, 7 abr.1999.
- RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Parâmetros curriculares do PEJ I e II*. Rio de Janeiro, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ I e PEJ II em ação*. Rio de Janeiro, 2003b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ I e PEJ II: descrição*. Rio de Janeiro, 2003c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Circular E/DGED/PEJ nº 07. Assunto: Orientações sobre o funcionamento do PEJ. 30 jan. 2003d. Documento de circulação interna.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *PEJ: breve histórico*. Rio de Janeiro, 2003e.
- RODRIGUES JÚNIOR, José F. *A taxonomia dos objetivos educacionais: um manual para o usuário*. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

Recebido em 29/12/2004

Aprovado em 09/01/2005