

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TIAGO SCALVENZI SÁUL

O ENSINO DE MÚSICA NA EJA: SABERES DOCENTES DE PROFESSORES  
DOS CEEBJAS DE CURITIBA-PR

CURITIBA  
2013

TIAGO SCALVENZI SÁUL

O ENSINO DE MÚSICA NA EJA: SABERES DOCENTES DE PROFESSORES  
DOS CEEBJAS DE CURITIBA-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Educação Musical e Cognição, Departamento de Artes, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Profº Drº Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

CURITIBA  
2013

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Sául, Tiago Scalvenzi  
O ensino de música na EJA : saberes docentes de professores dos  
CEEBJAS de Curitiba-PR . / Tiago Scalvenzi Sául. – Curitiba, 2013.  
174 f.

Orientador: Profº. Drº. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e  
Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos – Curitiba-PR. 2. Música – Instrução e estudo. 3.  
Música – Professores - Formação. I.Título.

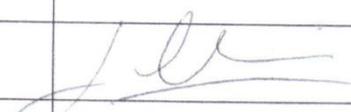
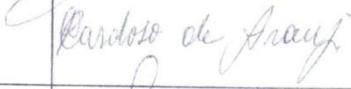
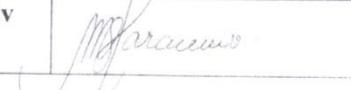
CDD 780.7

## PARECER

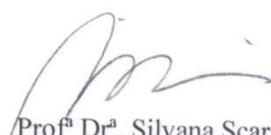
Defesa de dissertação de mestrado de **Tiago Scalvenzi Saúl** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli, Rosane Cardoso de Araújo e Sônia Maria Chaves Haracemiv**, arguiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação: **O Ensino de Música na EJA: Saberes Docentes de Professores dos CEEBJAs de Curitiba-PR**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovado
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		aprovado
Sônia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)		Aprovado

Curitiba, 28 de fevereiro de 2013.

  
Profª Drª. Silvana Scarinci  
Coordenadora do PPGMúsica

Silvana Scarinci  
- Coordenadora  
Pós-Graduação em Música  
PPGMúsica/UFPR  
SAPE 1667827

À Lilian, minha amada esposa

Aos meus pais Romário e Marli

Aos meus irmãos e amigos

Ao Amor que nos rodeia.

A cada sentimento de inspiração presente em nossas vidas.

A meu Pai e Mãe Celestiais, saibam que vocês moram  
firmemente em meu Coração.

## **AGRADECIMENTOS**

*A minha esposa Lilian por dedicar cada minuto da sua vida para estar ao meu lado. Por cada momento de dúvida que, com seu amor, pude superar.*

*A minha mãe que sempre acreditou em mim e me incentivou a seguir meus sonhos. Ao meu pai por me incentivar para que eu dê o meu melhor, sempre. A minha família por estar ao meu lado nos momentos em que eu mais precisei.*

*Ao meu orientador por ter me acompanhado nesse momento tão importante da minha vida. Pela sua paciência e companheirismo.*

*Um especial agradecimento as professoras que aceitaram participar desse estudo. Sem vocês, nada disso teria sido possível.*

*Aos professores da casa por cada ensinamento, provindo de conversas, conselhos ou mesmo durante as aulas.*

*As professoras Rosane e Sonia por terem aceitado serem minha banca e terem engrandecido ainda mais essa pesquisa.*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar, a partir das falas das professoras da disciplina Arte de alguns CEEBJAs da cidade de Curitiba – PR, quais são os saberes necessários para ensinar música. Tardif (2010) serve como referencial teórico principal, além de outros autores da educação, como Freire (2011a, 2003), e da educação musical, como Souza (2000). A metodologia de pesquisa adotada foi o Estudo de Entrevista. Os participantes dessa pesquisa foram sete professoras da disciplina Arte de alguns CEEBJAs, que lecionam na forma organizacional individual ou coletiva, como também em ambas, atuantes no Ensino Fundamental 2 ou Ensino Médio. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e os dados coletados foram submetidos à análise a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados são apresentados e discutidos em capítulo, cuja a discussão sobre os saberes docentes presentes nas falas das professoras é feita. Nas considerações finais, os saberes citados pelas professoras são sintetizados e organizados de acordo com o referencial teórico da presente pesquisa. Por fim, são apresentadas algumas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saberes docentes. Ensino da música.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to investigate, from the speech of teachers of the Art of some CEEBJAs city of Curitiba - PR, what are the knowledges bases necessary to teach music. Tardif (2010) serves as the main theoretical framework, and other authors of education, as Freire (2011a, 2003), and music education, as Souza (2000). The research methodology adopted was the Interview Study. Participants in this study were seven teachers of the Art of some CEEBJAs, who teach in individual or collective organizational form, but also in both, working in primary and secondary schools. Data collection was conducted through semi-structured interviews and collected data were analyzed from a qualitative approach. The results are presented and discussed in chapter whose discussion on teacher knowledge base present in the speech of teachers is made. In the final considerations, knowledges bases cited by teachers are synthesized and organized according to the theoretical framework of this research. Finally, we present some suggestions for future studies.

Keywords: Youth and Adults. Knowledge base. Teaching music.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS .....	28
TABELA 2 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES .....	30
TABELA 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS .....	80
TABELA 4 – TEMPO DE CARREIRA DAS PROFESSORAS .....	82

## LISTA DE SIGLAS

APED – Ação Pedagógica Descentralizada

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

CT2 – Caderno de Transcrição 2

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DPEJA - Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED – Secretaria de Estado da Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</b> .....	<b>13</b>
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA A EJA.....	13
2.1.1	Os debates sobre a faixa etária presentes nas Políticas Públicas do Paraná.....	17
2.1.2	As Diretrizes Curriculares para a EJA.....	26
2.2	ALGUMAS AÇÕES VOLTADAS PARA O EDUCADOR DA EJA .....	38
<b>3</b>	<b>SABERES DOCENTES</b> .....	<b>43</b>
3.1	PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES .....	43
3.2	SABERES DOCENTES E MAURICE TARDIF: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA.....	54
3.3	SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....	61
<b>4</b>	<b>DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>69</b>
4.1	A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA.....	69
4.2	ESTUDO DE ENTREVISTAS .....	72
4.3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....	73
4.3.1	Entrevista Semiestruturada .....	73
4.3.2	Roteiro das entrevistas .....	74
4.3.3	Aproximação com o campo empírico .....	76
4.3.4	Sujeitos da pesquisa .....	76
4.3.4.1	Formação acadêmica dos sujeitos .....	79
4.3.4.2	Atuação acadêmica dos sujeitos .....	81
4.4	ANÁLISE DOS DADOS .....	83
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS</b> .....	<b>86</b>
5.1	FORMAÇÃO E ENSINO DA MÚSICA NOS CEEBJAS .....	86
5.1.1	Formação inicial.....	86
5.1.2	Formação continuada .....	92
5.1.3	Instrumento musical.....	98
5.1.4	Formação pré-profissional .....	102
5.2	OUTROS SABERES.....	104
5.3	O ENSINO DA MÚSICA NOS CEEBJAS .....	113
5.3.1	A relação entre planejamento e saberes .....	113
5.3.2	Carga horária e recursos didáticos.....	127
5.3.3	A prática docente na EJA: algumas considerações sobre as formas organizacional individual e coletiva .....	129
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>154</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>172</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>1</sup> se tornou uma modalidade da Educação Básica brasileira nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio da LDBEN 9394/96. Dessa forma, o governo brasileiro reconhece a sua importância, pois a EJA, como coloca Bernardino (2008, p.8) “[...] atende àqueles grupos sociais que não tiveram acesso ou foram excluídos dos sistemas educacionais formais [...]”. Grupos sociais formados por jovens e adultos e idosos.

A EJA possui uma série de particularidades que a diferencia do Ensino Regular. Além de elas serem formadas por alunos que, por alguma razão, desistiram ou não puderam cursar o ensino regular, a diversidade social, cultural e econômica é muito presente. Essa diversidade faz com que o educador necessite estar preparado para um ensino qualificado e que atinja às necessidades dos alunos. Porém, a EJA ainda possui a diversidade de faixa etária que faz com que essas características adquiram uma complexidade ainda maior.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os saberes docentes dos professores da disciplina Arte do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no formato de aulas individuais e coletivas. Eles não possuem necessariamente formação específica em Música, mas realizam o ensino do conteúdo música em sua disciplina.

Este estudo foi realizado com professores de alguns Centros Estaduais de Educação Básica para jovens e adultos (CEEBJA)<sup>2</sup>, localizadas na cidade de Curitiba, no estado do Paraná. Essas instituições que ofertam “[...] exclusivamente o Ensino Fundamental e Médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria” (PARANÁ, 2010, p.5) surgiram na década de 1980 no Estado do Paraná como Centros de Estudos Supletivos (CES), mas atualmente são denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) (PARANÁ, 2006).

---

<sup>1</sup> O presente estudo usará a sigla EJA como forma de representar a expressão “Educação de Jovens e Adultos”

<sup>2</sup> O presente estudo usará a sigla CEEBJA como forma de representar a expressão “Centro Estadual de Educação Básica para jovens e adultos”.

Essa pesquisa utilizou como fundamentação teórica, para a discussão dos saberes docentes, o autor Maurice Tardif (2010). Esse autor utilizou uma tipologia de saberes docentes formada por quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes experienciais. Essa categorização permite abranger as necessidades de pesquisa deste trabalho, pois ela consegue comportar as especificidades presentes na EJA. Outro aspecto que justifica a escolha desse referencial teórico se apoia no princípio de que o professor precisa ter conhecimento dos porquês da utilização de seus saberes em sala de aula, isto é, além, além da percepção da existência desses saberes, deve ser capaz de argumentar as razões de sua utilização (TARDIF, 2010).

Atualmente, as discussões sobre a educação musical presentes na Educação de Jovens e Adultos ainda são discretas no Brasil. Desses, destacam-se os trabalhos realizados por Ribas (2006) e Fernandes (2002). Essas pesquisas revelam aspectos inerentes à realidade encontrada na EJA, tais como: as relações de repertório presentes entre jovens e adultos (RIBAS, 2006) e a dificuldade metodológica para o professor ensinar música no âmbito da EJA (FERNANDES, 2002).

As características destacadas por esses autores são importantes dentro da sala de aula da EJA. Compreender que suas turmas são compostas por pessoas de diferentes idades, com situações econômicas, culturais e sociais diversificadas, exige do professor uma metodologia adequada para que o processo de aprendizagem desses alunos leve em conta suas realidades, com seus tempos particulares de aprendizagem. O educador deve se ater às necessidades desse aluno e desenvolver um conjunto de ações pedagógicas que permitam o êxito de sua aprendizagem.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, sob a ótica dos professores de artes pesquisados, de alguns CEEBJAs da cidade de Curitiba (PR), os saberes necessários para o ensino da música no âmbito dessa modalidade de Educação Básica. Como objetivos específicos, se propõe a investigar a relação que os professores de artes estabelecem com os saberes citados por eles; identificar suas atividades e práticas de ensino; descrever a formação dos professores e, por fim, investigar como as especificidades

presentes na EJA repercutem na escolha dos saberes dos professores para ensinar música.

Este estudo estará dividido em quatro partes: a primeira faz uma explanação sobre políticas públicas da EJA em âmbito do estado do Paraná. A segunda parte está focada na teoria dos saberes docentes, cujo referencial teórico é Maurice Tardif (2010). Essa seção ainda faz uma explanação de alguns estudos sobre saberes implicados num âmbito de educação, educação musical e os saberes docentes necessários dentro da EJA. A terceira parte explicará a parte metodológica da pesquisa. A quarta e última seção comentará, a partir das considerações das professoras sobre formação e a atuação, os dados obtidos nas entrevistas sobre os saberes docentes necessários para ensinar música, dentro de uma sala de aula da EJA. Com essa seção se buscará compreender quais as relações que os professores realizam entre os saberes docentes citados por eles e o ensino da música. As considerações finais onde se buscará fazer uma revisão dos saberes citados pelas professoras, contextualizando com o teórico principal da pesquisa, Tardif (2010).

Por fim, esta pesquisa visa responder o seguinte problema: quais são os saberes necessários, a partir da ótica das professoras entrevistadas, para o ensino da música nos CEEBJAs?

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

### 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ PARA A EJA

Inicialmente, convém comentar sobre alguns documentos nacionais que são relevantes para a EJA. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica brasileira que possui várias peculiaridades, que geram certas especificidades, sendo elas políticas educacionais.

A EJA se tornou uma modalidade da educação básica definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

Para atender a EJA, o Ministério da Educação (MEC) cria, no ano de 2004, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade<sup>3</sup> (SECAD), que possui como objetivo "Respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades [...]" (BRASIL, 2006a, p.1). O departamento da SECADI responsável pela EJA é a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA).

Uma das medidas políticas voltadas à EJA é a de oferta gratuita garantida para todos. O Art. 37, § 1º, da LDBEN 9394/96 coloca que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A oferta gratuita para os alunos jovens, adultos e idosos é fundamental para eles poderem exercer sua cidadania, pois a EJA representa uma possibilidade de retorno à escola, para as pessoas que a abandonaram por alguma razão, ou ainda, uma oportunidade para iniciar a vida escolar.

---

<sup>3</sup> Atualmente, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, tendo a expressão SECADI como sigla.

Também foram elaborados documentos específicos para a EJA. Um deles é a Resolução CNE/CEB n.º 01/2000:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL, 2000a).

Esse documento institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e abrange os aspectos formativos, ou seja, visa direcionar instituições e educadores para uma prática educativa que promova o aprendizado.

Outro documento importante para a EJA é o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Esse parecer comenta sobre a identidade própria da EJA, sendo que uma delas está relacionada à necessidade de se oferecer aos alunos da EJA uma escola democrática. Esse tipo de escola é fundamentada pelo princípio de igualdade e liberdade, representando os pressupostos fundamentais do direito à educação (BRASIL, 2000b).

Assim, baseado na ideia de uma escola democrática, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 expõe sobre as três funções da EJA: a reparadora, equalizadora e qualificadora.

#### A função reparadora para a EJA

significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (BRASIL, 2000b, p.7).

Dessa maneira, com a intenção de se oferecer uma escola de qualidade para os alunos da EJA, busca-se oferecer meios para que a sociedade se torne menos desigual, propiciando a todos a capacidade de exercer sua cidadania de maneira plena.

Para a diminuição dessas desigualdades, a função equalizadora da EJA:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000b, p.9).

Através da garantia de escola, busca-se garantir a oportunidade da alfabetização, do acesso a novos conhecimentos, como também "[...] formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania" (ibid, p.9-10).

A terceira função que a EJA possui é a qualificadora. Ela é considerada

[...] o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000b, p.11, grifo do autor)

Levando em consideração a diversidade existente na sala de aula da EJA, formada por pessoas em fases diferentes de vida, com diferentes culturas e histórias de vida, a necessidade por uma concepção de educação diferenciada é dada por necessária. Apesar de adultos e idosos frequentarem essa modalidade de educação, a concepção de "caráter incompleto do ser humano" não é deixada de lado, pois a função qualificadora tem como meta "[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...]" (BRASIL, 2000b, p.11). Como o conhecimento que faz parte da vida desses alunos geralmente é obtido através da experiência direta, muitas vezes sendo limitada pelo senso comum, essa função almeja uma escola que possa propiciar a atualização dos conhecimentos dos alunos.

Dessa forma, as políticas públicas brasileiras visam propiciar uma escola de qualidade para todos os alunos que compõem a EJA. Para isso, há a liberdade das secretarias de educação de cada estado em adequar as necessidades ditas regionais no programa educacional. Essa postura é

determinada através do Art. 2º, da Resolução CNE/CEB n.º3/10, que estabelece:

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, p.1).

Porém, certas características são inerentes a todas as regiões do Brasil e isso deve ser seguido. Esse aspecto é confirmado através da Deliberação n.º 05/10, documento que estabelece as normatizações para essa modalidade dentro do Estado do Paraná. Em seu Art. 3º, o documento esclarece que "Na organização dos cursos e exames da EJA, atender-se-á obrigatoriamente: I - os princípios e as diretrizes que norteiam a educação nacional" (PARANÁ, 2010, p.1).

Porém, na busca por uma educação que atenda as necessidades regionais do estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), adotou uma série de medidas políticas e educacionais voltadas para a EJA. Após a LDBEN 9394/96, documento que passou a considerar a EJA como modalidade da Educação Básica brasileira, uma série de deliberações, com o intuito de determinar as normas para a EJA nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram criadas. São elas: Deliberação n.º 12/99, Deliberação n.º 08/00, Deliberação n.º 06/05 e a Deliberação n.º 05/10, vigente atualmente.

Esses documentos explicam que os CEEBJAs, como também as escolas com EJA do estado do Paraná são destinadas as pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade própria ou não tiveram a possibilidade de continuar seus estudos (PARANÁ, 1999, 2000, 2005, 2010). Essas deliberações ainda realizaram um extenso debate sobre qual a idade mínima mais apropriada para o ingresso dos jovens dentro da EJA.

Outro documento de fundamental importância para a EJA são as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação de Jovens e Adultos (2006). Após anos de debates, esse documento foi elaborado com o intuito de orientar as decisões educacionais de cada escola e educador.

Nessa seção, será discutida a questão da idade mínima para ingresso na EJA e as Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná (2006) e também as Diretrizes Curriculares da disciplina Arte do Paraná (2008), entendendo que esses documentos influenciam a escolha de saberes que os educadores que ensinam música nas escolas com EJA selecionam em suas aulas.

### 2.1.1 Os debates sobre a faixa etária presentes nas Políticas Públicas do Paraná

Um assunto bastante discutido nos documentos estaduais se refere à faixa etária mínima de ingresso dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Esse aspecto, hoje, segue as determinações nacionais, expostas pela Resolução CNE/CEB n.º 3/2010. Esse documento coloca que a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental I ou II é de quinze anos completos e para o Ensino Médio é de dezoito anos completos. Porém, até essa resolução entrar em vigor, no estado do Paraná, esse aspecto foi alvo de inúmeros debates.

Inicialmente, a Deliberação n.º 012/99, aprovada em 03 de setembro de 1999, cujo assunto era sobre Normas para a EJA, nos níveis Ensino Fundamental e Ensino Médio, coloca, através da Seção II intitulada “Da matrícula”, em seu Art. 8º, que as idades mínimas são: “I - 14 (quatorze) anos completos, para o Ensino Fundamental; II - 16 (dezesesseis) anos completos, para o Ensino Médio” (PARANÁ, p.3, 1999).

Porém, em 15 de dezembro de 2000, novas normas são estipuladas para a EJA, através da Deliberação n.º 08/00. Uma dessas alterações se refere à idade mínima para o aluno poder ingressar na EJA. Segundo o Capítulo III, intitulado “Da organização e funcionamento dos cursos para a Educação de Jovens e Adultos”, o Artigo 7º considera como idade mínima para matrícula nos cursos com EJA: “I - no ensino fundamental, a idade mínima de 14 (quatorze) anos completos; II - no ensino médio, a idade mínima de 17 (dezessete) anos completos” (PARANÁ, p.2-3, 2000).

A Deliberação n.º 08/00 prevaleceu por cinco anos, até a criação da Deliberação n.º 06/05, aprovada em 11 de novembro de 2005. Esse é o terceiro documento instituindo normas para os níveis Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA. Ela foi alvo de extensos debates, com inúmeros pedidos de revisão ou revogação, decorrente da medida que altera a idade mínima de ingresso para a EJA. O Art. 7º, do capítulo 3 dessa deliberação, explica que:

I - nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendidas como de 1ª a 4ª séries, a idade mínima de 15 (quinze) anos completos; (nulo)  
II - nas séries finais do ensino fundamental e médio a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos (nulo) (PARANÁ, p.3, 2006).

Esse documento segue as instruções da Indicação n.º01/05-CLN<sup>4</sup>, aprovada em 09 de dezembro de 2005. Essa deliberação realiza duas alterações significativas, em relação à Deliberação n.º 08/00: a idade mínima para ingresso no Ensino Fundamental I mudar de 14 para 15 anos e a compreensão de que tanto o ingresso para o Ensino Fundamental II, quanto para o Ensino Médio deva ser de 18 anos completos. Na deliberação anterior, a idade de 14 anos servia para o Ensino Fundamental I e II.

É importante destacar que as discussões da Indicação n.º01/05-CLN, como a Deliberação n.º 06/05, são frutos da Comissão Temporária Especial, que foi criada pela Presidência do Conselho, através da Portaria n.º 14/05. Além das reuniões realizadas pela Comissão, esses documentos são o resultado de:

[...] visitas a instituições públicas de EJA, reuniões no DEJA e mais uma audiência pública realizada com a Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Paraná, a APP-Sindicato, a Superintendência de Ensino, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos e o Conselho Estadual de Educação, apresentando-se diretores, professores e estudantes de EJA (PARANÁ, indicação nº01/05 p.11).

Com isso, percebe-se que esses dois documentos representam o resultado de diálogos provindos de inúmeras fontes. Desse debate, a justificativa para a alteração da idade mínima para 18 anos completos para a matrícula no Ensino Fundamental II e Ensino Médio é baseada na afirmação de que:

---

<sup>4</sup> O CEE forneceu essa Indicação no mesmo arquivo da Deliberação n.º 07/05.

A idade mínima visa assegurar que a modalidade EJA não venha a configurar-se como uma competidora mais interessante do que a modalidade regular, respeitando-se a natureza do processo pela idade do aluno, estando já definida no Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil a idade de até 17 anos como sendo de crianças e adolescentes (ibid, p.11).

Porém, apenas com a Deliberação n.º 07/05, que passou a ter vigência em 27 de dezembro de 2005, foi que essas determinações começaram a ser efetivadas. Essa deliberação, em seu o Art. 1.º, altera o art. 10 da Deliberação n.º 09/01-CEE, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 10 - Para matrícula de ingresso em cursos de Educação para Jovens e adultos, o aluno deverá comprovar 15 (quinze) anos completos para as séries iniciais do Ensino Fundamental, compreendidas como de 1ª a 4ª séries e a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (PARANÁ, 2005, p.1 – deliberação nº7 de 2005).

Apesar das deliberações n.º6 e n.º7 possuírem a mesma proposta de alteração, a Deliberação n.º7 trata especificamente da mudança do art.10º da Deliberação n.º 09/01. É importante esclarecer que a Deliberação n.º 09/01 trata, entre outros assuntos, da matrícula de ingresso em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Esse documento não possui caráter exclusivo da EJA, mas a cita no art. 10º. Porém, sua redação é igual ao da Deliberação n.º 08/00, documento que estabelece normatizações específicas para a EJA.

Assim, como resultado de todo esse embate, fica valendo a seguinte determinação, presente no Parecer n.º 52/08, aprovado em 15 de fevereiro de 2008:

quanto à idade mínima para matrícula na EJA, por força de decisão judicial, em 05/03/2007 ficam revogados os artigos 7.º da Deliberação n.º 06/05 e o art. 1.º da Deliberação n.º 07/05, ambas do CEE/PR, devendo serem consideradas as idades mínimas para a EJA constantes da Deliberação n.º 08/00 (PARANÁ, 2008, p.3).

Porém, com o Parecer n.º 174/08, aprovado em 07 de março de 2008, volta a vigor o art.7º da Deliberação n.º 06/05, a partir do dia 21 de dezembro de 2007, por decisão do Acórdão do Tribunal de Justiça do Paraná.

Por fim, uma última solicitação de revogação ou revisão da Deliberação n.º 06/05 foi realizada, através do Parecer n.º 626/08, aprovado em 16 de setembro de 2008. O Ministério Público do Estado do Paraná requisitou essa solicitação ao colegiado, para que houvesse o atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, da EJA. Seu argumento foi de que, com a:

[...] revisão ou revogação da Deliberação n.º 06/2005, desse E. Conselho, pois através da educação profissional, somada à educação de jovens e adultos [...], será possível “resgatar” muitos dos adolescentes que hoje se encontram fora do Sistema de Ensino e, não raro, em razão disto, se envolvem com práticas de toda sorte (PARANÁ, 2008, p.7).

Porém, esse mesmo Ministério, através do Parecer n.º1103 de 30 de julho de 2007, da Procuradoria-Geral da Justiça, concordou com a fixação da idade mínima de 15 anos completos para o Ensino Fundamental I e de 18 anos completos para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Dessa forma, a “[...] posição do Ministério Público de querer que este Conselho revise ou revogue a Deliberação n.º 06/05-CEE/PR é **antagônica** à posição que assumiu no Parecer n.º 1103, exarado em 30/07/2007” (ibid, 2008, p.27, grifo do autor). Destarte, se votou contrário à solicitação do Ministério Público<sup>5</sup>, por se considerar que a Deliberação n.º 6/05 atende às necessidades educacionais inerentes ao estado do Paraná.

Mais um documento ainda trata da questão da faixa etária para ingresso na EJA. O Parecer CEE/CEB N.º 1160/10<sup>6</sup>, aprovado em 02 de dezembro de 2010, há a solicitação de alteração da Deliberação n.º 06/05-CEE/PR, em virtude da Resolução n.º 03, de 15 de junho de 2010, do CNE/CEB. Essa Resolução é de âmbito nacional e vale para todos os estados brasileiros. Dessa forma, é criada a Deliberação n.º 05/10 aprovada em 03 de dezembro de 2010, documento que Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná.

Essa deliberação, em consonância com a Resolução n.º 03/10, determina, através do Capítulo III (Da Organização e Funcionamento dos

---

<sup>5</sup> No Parecer n.º 626/08, há 11 justificativas para a não aceitação dessa solicitação (cf. PARANÁ, 2008, p.5-6)

<sup>6</sup> Este parecer está disponível no mesmo arquivo da Deliberação n.º5/10 e trata da Solicitação de alteração da Deliberação n.º 06/05-CEE/PR, em virtude da Resolução n.º 03, de 15 de junho de 2010, do CNE/CEB.

Cursos da Educação de Jovens e Adultos), que: “Art. 7º. Considera-se como idade para matrícula: I - no ensino fundamental a idade mínima de 15 (quinze) anos completos; II – no ensino médio a idade mínima de 18 (dezoito) anos completos” (PARANÁ, 2010, p.3).

Com essa alteração, a única mudança significativa se refere ao fato de que, para o ingresso no Ensino Fundamental II, o aluno precisará ter 15 anos completos e não mais 18 anos completos, como era determinada na Deliberação n.º06/05. A Deliberação ainda esclarece, em seu Art. 19, que “Os cursos da Educação de Jovens e Adultos que já estão autorizados deverão adequar-se, no prazo máximo de um ano, da publicação desta Deliberação” (ibid, 2010, p.5).

Dessa forma, o estado do Paraná, após longos anos de discussões e reflexões sobre a idade mínima apropriada para o ingresso no Ensino Fundamental e Ensino Médio na EJA, segue as determinações provindas da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação. Porém, as decisões tomadas a respeito da idade mínima de ingresso na EJA acaba gerando sua juvenilização.

Como coloca Carvalho (2009, p.1):

A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras (CARVALHO, 2009, p.1).

Segundo Paiva (2007), mesmo com o ideal de universalização do atendimento a todos os alunos, a educação básica, mais especificamente o ensino regular, comete o erro de fundamentar práticas pedagógicas que reproduzem modelos culturais de classes sociais que não são as dos alunos e esse fator gera o fracasso escolar e a evasão. Como efeito, o número de jovens na EJA tem aumentado, representando um público caracterizado pela escolaridade descontínua.

É compreensível que o Estado queira propiciar o direito à escola aos jovens entre quinze e dezoito anos. Talvez a saída mais viável fosse uma política que permitisse a esse público a possibilidade de frequentar a escola no

período ideal, ou seja, o ensino regular. Enquanto isso não acontece, a EJA acaba sendo a saída para esses jovens.

Refletindo sobre as discussões acerca da idade mínima ideal para o ingresso do aluno na EJA, fica o questionamento sobre o preparo dos educadores, como também dos benefícios que a inclusão dos jovens nas salas de aula da EJA pode gerar.

É fato que as turmas de EJA estão cada vez mais juvenilizadas. Como colocam Haddad e Di Pierro (2000, p.127), a EJA está cada vez mais representada

[...] pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.127).

Esses alunos jovens, geralmente trabalhadores, procuram a escola para obter uma melhor formação e, assim, conseguir um emprego que lhe proporcione uma qualidade de vida melhor. Dessa maneira, o jovem “[...] assemelha-se ao adulto que sempre buscou este tipo de curso para sua formação, mas diferencia-se dele em suas condições biológicas e psicológicas, apontando para uma demanda diferente da do adulto no atendimento escolar” (FERRARI; AMARAL, 2005, p.2).

As autoras ainda colocam que:

[...] a dificuldade de lidar com a diversidade de faixa etária em uma mesma sala tem-se destacado como tema recorrente nas falas dos professores. A maior demanda de jovens pelos cursos de EJA traz, como consequência, a dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens. Em geral, as falas dos professores apontam para aceitação do aluno adulto, reconhecendo e valorizando o esforço diário para permanecer no curso, o esforço para aprender, para responder às tarefas e a manutenção da relação hierárquica professor x aluno, no respeito com que o adulto trata o mestre. Quanto se trata de adolescentes, entretanto, as inquietações são muitas: evidencia-se a dificuldade de lidar com a disciplina com a falta de motivação e de envolvimento do aluno nas tarefas escolares - conversam demais, se movimentam demais, não prestam atenção às aulas, não fazem tarefas são as queixas mais freqüentes (ibid, p.1).

Sobre isso, Carvalho (2009, p.2) também explica:

[...] a presença dos jovens na EJA tem gerado grandes conflitos nas últimas décadas, por parte dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. O problema tem alcançado amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais, isto é, como atuar com este novo elemento, desconhecido, se anteriormente o direcionamento era para a figura passiva do adulto, e agora defrontam-se com o desafio de ensinar a juventude (CARVALHO, 2009, p.2).

Dessa forma, torna-se um desafio para o educador da EJA propiciar o aprendizado significativo para os jovens e adultos. A dificuldade do professor em lidar com a diversidade acaba por dificultar a escolha da melhor estratégia, da melhor forma de ensinar o conteúdo, sem contar a diferença de ritmo de aprendizagem entre o adulto e o jovem.

Desenvolver um ensino que contemple a todos, nesse caso, exige a clareza, por parte do educador, em compreender a clientela presente na sala de aula. O aluno adulto é mais bem aceito. O jovem gera maiores desafios ao educador.

Em referência ao jovem, Silva (2009, p.47) coloca que:

Entendê-los como jovens pode parecer fácil no discurso, porém o dia-a-dia de uma sala de aula exige que essa compreensão esteja presente na relação pedagógica, nas metodologias adotadas e na resolução de conflitos geracionais. Para tal, faz-se necessário entender e ver esses jovens para além da categoria abstrata de “aluno”, compreendendo-o como sujeitos. E sujeitos jovens (SILVA, 2009, p.47).

Não somente perceber o adulto como sujeito, produtor de cultura e consciente de responsabilidades inerentes à vida. Mas também o jovem, que apesar de sua relativa inexperiência, quer aprender, mas também ser ouvido.

Dessa forma, a juvenilização da EJA gera desafios ao educador. Ainda, é pertinente comentar que:

Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletirem sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos (PAIVA, 2007, n/p).

A postura pedagógica exigida aos educadores é compreendida por muita reflexão para que o processo de ensino consiga abarcar todas as especificidades presentes nas salas de aula da EJA. O conflito de identidades gerado pelo fator geracional exige do educador um diálogo intenso com os alunos. O choque de culturas diferentes presente na EJA é mais um fator a ser considerado, principalmente pelo educador da disciplina Arte. Se o adulto é mais bem aceito pelos professores, é necessário o educador desenvolver estratégias para promover uma melhor inclusão do aluno jovem. Como coloca Silva (2009, p.43) “[...] necessidade de uma discussão bastante ampla por parte dos profissionais que lidam com essa modalidade de ensino em torno do fenômeno de rejuvenescimento da EJA, sobretudo no que diz respeito, à especificidade cultural e identitária do jovem”. Aqui, cabe ao educador reconhecer o aluno jovem como sujeito (SILVA, 2009), promovendo a inclusão desse aluno através de um diálogo diplomático dentro da sala de aula que, historicamente, é voltada ao adulto.

Dessa maneira, com a delimitação da idade mínima de quinze anos para o ingresso na EJA, um choque de culturas fruto da diferença de idade exige do educador o preparo necessário. As decisões metodológicas adotadas devem ser baseadas em uma ação pedagógica que privilegie os vários tipos de cultura presentes na sala de aula.

Porém, a diversidade cultural começa pelos próprios jovens que formam a EJA. Carrano (2005, p.160) explica que “[...] ainda precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade”. A pluralidade que o autor mencionou é caracterizada pela heterogeneidade, pelas muitas identidades culturais dos jovens, porém todas comunicáveis.

O autor ainda comenta que:

À escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores (CARRANO, 2005, p.155).

No aspecto do ensino da música, o contraste entre culturas é um importante desafio a ser superado pelo professor de Arte. A realidade cultural que um jovem de quinze anos, um adulto ou idoso possui é bastante significativa. Esse contraste é mais bem percebido quando o assunto é o repertório musical. Em Ribas (2006) é comentado sobre os diferentes gostos musicais, porém, com a correta abordagem do professor é possível superar essas diferenças. A autora destaca que “Uma idéia que emerge dos relatos de alguns/mas estudantes é a de que alguns gêneros musicais são apreciados por colegas das mais distintas gerações” (RIBAS, 2006, p.179). Isso quer dizer que apesar da diferença de faixa etária, de gostos musicais entre as gerações, é possível utilizar repertório que agrade a todos. Porém, não se deve esquecer que:

No contexto da EJA, para lidar com a pluralidade de práticas musicais dos/as estudantes de distintas gerações, certamente se faz necessário romper com as homogenizações e hierarquias entre mundos, gostos e identidades musicais, bem como assumir os/as estudantes como seres culturalmente/musicalmente identificados (RIBAS, 2006, p.159).

A música é importante para os adultos, pois, como coloca Souza (2004, p.8) “representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social”. Esse contraste entre o “lugar nenhum” em que os adolescentes se encontram e a gama de experiências já adquiridas através da vida de adultos e idosos se torna o desafio ao educador musical.

O educador deve buscar o diálogo entre essas diferentes gerações através do questionamento sobre os gostos musicais e buscar propor uma maneira para que todos os alunos sejam favorecidos com uma aprendizagem que seja significativa para todos, porém “Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista que as identidades propiciam o sentido de pertencimento, aspecto também necessário na construção de um processo educacional significativo” (RIBAS, 2006, p.159).

Assim, o estabelecimento dessa faixa etária mínima para o ingresso na EJA estabelece um desafio ao educador, como também para os próprios alunos pertencentes a ela.

O diálogo entre as gerações, como visto em Ribas (2006), pode gerar resultados significativos de aprendizagem musical, porém o educador musical precisa criar estratégias que possibilitem esse aprendizado significativo.

Dessa forma, quais são os desafios impostos ao educador que ensina música dentro desse contexto? Suas práticas pedagógicas atendem as diferenças de ritmos de aprendizagem dos jovens e adultos? Eles utilizam as mesmas práticas para jovens e adultos? Enfim, quais saberes são privilegiados dentro desse contexto?

### 2.1.2 As Diretrizes Curriculares para a EJA

De acordo com o Art. 3º, da Deliberação n.º 5/10, as instituições educacionais atenderão obrigatoriamente "II - os conteúdos mínimos da base nacional comum; III - a adequação da proposta pedagógica às especificidades institucionais e do perfil de sua demanda" (ibid, p.1). Esses dois aspectos se justificam devido a uma orientação presente no Art. 26 da LDBEN 9394/96. O artigo coloca que "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (BRASIL, 1996). O Parecer CNE/CEB n.º11/00 explica que "A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o *zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13, III)* deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir seus estudos *em caráter regular (art. 38)*" (BRASIL, 2000b, p.65, grifo do autor).

Assim, o Art. 38 da LDBEN 9394/96 coloca que a educação presente na EJA deve possibilitar ao alunado estar apto a continuar seus estudos, se isso for conveniente para ele, através do ensino regular. Mas, para que isso ocorra, a educação presente na EJA precisa seguir uma matriz curricular que esteja em consonância com a matriz curricular presente no ensino regular.

Destarte, as diretrizes curriculares nacionais da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB n.º11/00:

[...] quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que *deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento*, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98. Quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas *Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias*, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98 (BRASIL, 2000b, p.65-66, grifo do autor).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, dessa maneira, utilizam a Base Nacional Comum como forma de determinar quais conteúdos e disciplinas estarão presentes dentro das salas de aula, além dos objetivos, em comum, citados no Parecer CNE/CEB n.º11/00.

Mas os aspectos relacionados às suas especificidades não são ignorados. Essas especificidades acabam por dialogar com as questões relacionadas às necessidades de cada região do país e, assim, também servindo como eixo norteador para as decisões educacionais que cada secretaria de estado, escola ou professor adotará.

Para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e de técnicos pedagógicos da SEED foram convocados para um debate que proporcionasse reflexões para a construção dessas diretrizes. Esse processo, de duração de três anos, mostrou a necessidade dessas diretrizes contemplarem as especificidades de cada nível e modalidade de ensino, como também a contribuição de diferentes componentes curriculares na formação integral dos alunos (PARANÁ, 2006).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica são constituídas de um [...] conjunto proposto pela dimensão histórica da disciplina, os fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos estruturantes, o encaminhamento metodológico, a avaliação e a bibliografia [...] (ibid, p.7).

Esses documentos estão organizados:

[...] a partir das disciplinas que compõem a base nacional comum e a parte diversificada. O texto que orienta a organização de cada uma das disciplinas – Arte, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – constitui-se de uma abordagem sobre a dimensão histórica da disciplina, com ênfase na problematização das relações entre a(s) ciência(s) de referência e a disciplina escolar, os percursos

da disciplina no âmbito escolar, destacando-se os mais recentes indicativos que marcaram a história do componente curricular, a saber, o Currículo Básico, a Proposta de Reformulação do 2º Grau e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PARANÁ, 2006, p.7).

Porém, as Diretrizes Curriculares propiciam uma orientação bastante ampla, generalizante, levando em consideração que a educação básica é constituída por ensino regular e EJA. Eles são divididos em Ensino Fundamental e Ensino Médio, abrangendo, ao mesmo tempo, esses dois tipos de modalidades educacionais.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica referentes à disciplina Arte apresentam uma série de orientações referentes às áreas de conhecimento compreendidas pela Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Porém, inicialmente, se torna necessário ter ciência sobre a carga horária referente à disciplina Arte na Educação de Jovens e Adultos. A carga horária destinada para cada disciplina presente na EJA é estipulada pela Secretaria de Educação. De acordo com a Instrução n.º 032/10 (PARANÁ, 2010, p.2), a matriz curricular para os cursos de EJA de Ensino Fundamental - Fase II, no Estado do Paraná, segue a seguinte carga horária:

TABELA 1 – CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS

<b>DISCIPLINAS</b>	<b>Total de Horas</b>	<i>Total de horas/aula</i>
LÍNGUA PORTUGUESA	280	336
ARTE	94	112
LEM - INGLÊS	213	256
EDUCAÇÃO FÍSICA	94	112
MATEMÁTICA	280	336
CIÊNCIAS NATURAIS	213	256
HISTÓRIA	213	256
GEOGRAFIA	213	256
ENSINO RELIGIOSO	10	12
<b>Total de Carga Horária do Curso</b>	<b>1600/1610 ou 1920/1932 h/a</b>	

FONTE: INSTRUÇÃO N° 032/2010 - SUED/SEED<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/telemacoborba/arquivos/File/Instrucao32.pdf>

Percebe-se, através desse quadro, que a disciplina Arte, no Ensino Fundamental, Fase II, possui carga horária bastante inferior às outras disciplinas. Levando em consideração que ela visa o ensino de conhecimentos inerentes à Música, Artes Visuais, Teatro e Dança, se torna um desafio ao educador propiciar um ensino significativo para os alunos da EJA. Já a carga horária da disciplina Arte no Ensino Médio é de 54 horas-64h/a<sup>8</sup>. Independentemente da disciplina, a carga horária é considerada um aspecto negativo na EJA, pois ela é insuficiente para trabalhar todos os conteúdos em sala de aula (TRAMONTIN, 2008). Outro desafio está relacionado à forma como a escola e o professor organiza o currículo para o ensino da Arte, compreendido por essa carga horária insuficiente.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica disponibilizam algumas orientações sobre conteúdos, abordagens e expectativas de aprendizagem. As Diretrizes para a disciplina Arte orientam que a escola, sendo EJA ou não, deve propiciar um ensino que possibilite, ao aluno, o acesso ao conhecimento sistematizado em Arte. Para isso, a organização curricular deve partir dos conteúdos estruturantes, que são conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte. Os conteúdos estruturantes são compostos pelos elementos formais, pela composição, como também pelos movimentos e períodos existentes na Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Esses conteúdos estruturantes devem ser abordados de tal maneira que possibilite o aprendizado do aluno (PARANÁ, 2008).

Para a Música, os conteúdos estruturantes são assim concebidos<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> Através de contato telefônico com o NRE-Curitiba, seção EJA, obteve-se a informação de que a carga horária da disciplina Arte no Ensino Médio é de 54 horas-64h/a.

<sup>9</sup> Tabela presente na página 62 das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná

TABELA 2 – CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA DISCIPLINA ARTE

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		
ELEMENTOS FORMAIS	COMPOSIÇÃO	MOVIMENTOS E PERÍODOS
Altura Duração Timbre Intensidade Densidade	Ritmo Melodia Harmonia Tonal Modal Contemporânea Escalas Sonoplastia Estrutura Gênero: erudito, folclórica... Técnicas: instrumental, vocal, mista, improvisação	Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultura, World Music, Arte Latino-America

FONTE: DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA ARTE DO ESTADO DO PARANÁ (2008)

O documento ainda coloca sobre conteúdos estruturantes de Artes Visuais, Teatro e Dança. Assim, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da disciplina Arte orienta que:

[...] para o planejamento das aulas de todas as séries da Educação Básica propõe-se a organização dos conteúdos de forma horizontal, vide tabela de conteúdos estruturantes. Esta forma de organização é também uma indicação de encaminhamento metodológico, pois em toda ação pedagógica planejada devem estar presentes conteúdos específicos dos três conteúdos estruturantes, ou seja, dos elementos formais, composição e movimento e períodos (PARANÁ, 2008, p.68).

Dessa forma, esse documento serve como um guia para os conteúdos que podem ser abordados nas salas de aula, sendo da EJA ou ensino regular. Através da concepção de “conteúdos estruturantes”, a citada diretriz orienta o professor a desenvolver uma metodologia de ensino que possibilite o aprendizado dos alunos. Baseado nisso, o professor possui autonomia para

eleger os conteúdos ou ainda incluir novos assuntos em suas aulas, baseado nas necessidades inerentes à sua realidade. Assim, a partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação.

Assim sendo, o professor precisa ter ciência da importância do ensino das Artes para os alunos da EJA. Apesar da pluralidade de conhecimentos referentes a essas diferentes áreas, tanto o professor com a escola devem seguir a ideia de que

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico (PARANÁ, 2008, p.52).

Os apontamentos realizados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a disciplina Arte são importantes se servirem para a clareza conceitual, que é necessária para a construção de um planejamento curricular que almeja o aprendizado do aluno. Levando em consideração toda a complexidade existente nas salas de aula da EJA, a escola e os professores precisam ter seus objetivos baseados nas especificidades inerentes a essa modalidade de ensino.

Num âmbito de EJA, visando uma maior fundamentação teórica e conceitual, a respeito da estruturação curricular da EJA no Estado do Paraná, a SEED, Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), elaborou um documento contendo diretrizes curriculares que pudessem orientar escolas e professores a respeito das especificidades encontradas na EJA. Essas diretrizes foram aprovadas no ano de 2006, sendo o resultado de debates, discussões e estudos realizados por diferentes segmentos da rede pública de ensino, visando, dessa maneira, construir um documento que tenha como referencial o atendimento ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos (PARANÁ, 2006).

Diferentemente das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) do estado do Paraná, que tratam de orientações específicas para disciplinas,

como visto em relação à disciplina Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2006) buscam orientar por outro viés as escolas e professores. Esse documento parte do pressuposto de propiciar uma escola de qualidade para os alunos da EJA. Levando em consideração o perfil dos educandos que geralmente a forma, torna-se um desafio repensar toda uma estrutura educacional para que seja possível uma escola de qualidade e que permita a esses alunos o acesso, a permanência e o êxito dentro do ambiente escolar. Assim, as características inerentes aos alunos da EJA, ajudaram a estruturar essas diretrizes.

Através dos debates realizados para a elaboração da atual diretriz curricular, constatou-se existir “[...] um grau de dificuldade de permanência no curso e de êxito na apropriação dos saberes que lhes foram negados ao longo de sua história de vida” (PARANÁ, 2006, p.25). A evasão escolar e o processo de ensino-aprendizagem presentes na EJA fazem parte das preocupações em âmbito nacional e, para superar esses obstáculos, respeitando as especificidades presentes na Educação de Jovens e Adultos, algumas medidas foram tomadas.

Nas redefinições propostas pelas Diretrizes Curriculares da EJA (2006), as características de organização que atendiam de maneira satisfatória à EJA foram mantidas para, dessa forma:

- permitir aos educandos percorrerem trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes;
- organizar o tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, seja no que se refere à organização diária das aulas, seja no total de dias previstos na semana (PARANÁ, 2006, p.25).

Numa tentativa de diálogo entre as necessidades dos alunos e a postura perante essas necessidades, a proposta pedagógico-curricular de EJA, a partir de 2006, contempla 100% da carga horária total na forma presencial, com avaliação no processo, matrícula feita por disciplina, podendo o aluno optar por cursar a EJA em turmas (organização coletiva) ou individualmente. A concepção por organização coletiva é destinada “[...] preferencialmente, aos que podem freqüentar com regularidade as aulas, a partir de um cronograma pré-estabelecido” (PARANÁ,2006, p.25). E a organização individual é

direcionada “[...] aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas [...]” (ibid, p.25). Porém, destaque-se que as colocações desse documento são as mesmas oferecidas pelos CEEBJAs.

Na questão referente à organização do tempo escolar a partir do tempo disponível do educando-trabalhador, há um retrocesso de postura das políticas públicas em relação às necessidades dos educandos da EJA. Na Deliberação n.º08/00 constava, em seu Art.8, inciso 2.º, a possibilidade de oferta dos cursos de EJA sob as formas presencial, semipresencial e a distância. De acordo com o Art. 10, da Deliberação n.º08/00 “II - Na forma semipresencial e a distância, exigir-se-á frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento), nas atividades presenciais, para aprovação”. Porém, com a Deliberação n.º06/05, prevalecendo até os dias atuais, a opção pela oferta de curso semipresencial foi oferecida com caráter de ensino a distância. A retirada da opção da forma semipresencial acarreta um obstáculo ainda maior para a permanência dos alunos dentro da escola EJA, levando em consideração que muitos deles, apesar da necessidade da alfabetização ou expansão de seus saberes feitos na experiência, não possuem a opção de frequentar a escola com a regularidade que gostariam. De acordo com Haracemiv (2006)<sup>10</sup>, toda as mudanças que são realizadas num âmbito de EJA precisam respeitar o perfil do aluno. A autora ainda coloca que “[...] agora, os alunos têm que frequentar aulas; antes, os alunos tinham uma flexibilidade maior de horários. Escola de Jovem e Adulto não tem que ter horário, [...] aquele horário rígido. A maioria procura por causa dos turnos diferenciados de trabalho [...]” (HARACEMIV, 2006). É bem verdade que a ideia de atendimento individual visa suprir exatamente essa necessidade, mas toda a opção que o aluno de EJA possui, como a opção semipresencial, o ajudará a permanecer no ambiente escolar.

A importância das políticas públicas privilegiarem o acesso e a permanência dos alunos nas escolas EJA se fortalece ainda mais, pelo caráter social e formador que elas acabam por adquirir.

De acordo com as Diretrizes Curriculares:

---

<sup>10</sup> Entrevista cedida ao programa “Em Tese” da UFPR TV. Arquivo disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/17364>

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. O papel fundamental da construção curricular para a formação dos educandos desta modalidade de ensino é fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos (PARANÁ, 2006, p.27).

Destarte, percebe-se a importância da escola para os alunos da EJA. De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA, as políticas públicas são criadas para gerar uma série de benefícios para esses alunos, para que eles, dessa forma, possam exercer a sua cidadania e se sintam capazes de serem autônomos. A escola deve, assim, mediar o aprendizado do aluno, mediar a aquisição de saberes para, dessa forma, gerar a construção e apropriação de conhecimentos para o mundo do trabalho, pensamento crítico, novas relações com a ciência, trabalho e cultura, autonomia intelectual, socialização dos sujeitos agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação da identidade cultural (PARANÁ, 2006).

Com isso, as ações políticas sempre serão voltadas para os alunos. Busca-se, dessa forma, a construção de uma escola que permita não somente a aquisição de novos saberes, mas também a ressignificação dos saberes já trazidos pelos alunos, saberes de experiência feita, como também estabelecer novas relações com o conhecimento, com o seu papel dentro da sociedade. Busca-se propiciar ao aluno o pleno exercício de sua cidadania.

Porém, para que esses objetivos sejam atingidos, a estrutura curricular da escola EJA precisa ser pensada de tal maneira que possibilite o êxito dos citados objetivos.

Dessa forma, “A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; [...]” (PARANÁ, 2006 p.28).

Esse aspecto é fundamental, pois a EJA lida com diversidades e, cada aluno que compõe a sala de aula, possui uma concepção de vida, de escola, de sociedade. Traz consigo toda uma vivência cultural, como também certezas

e dúvidas, obtidas através dos êxitos e fracassos de sua vida profissional e pessoal.

As Diretrizes Curriculares da EJA (2006), do estado do Paraná, também comentam sobre os conteúdos abordados nas instituições. Inicialmente, colocam que "O tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada" (ibid, p.26). Dessa forma, as instituições que ofertam o ensino da EJA devem:

[...] superar o ensino de caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento. Quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros (PARANÁ, 2006, p.29).

É percebida uma preocupação nas Diretrizes Curriculares da EJA (2006), para a compreensão de que os conteúdos, apesar de serem os mesmos do ensino regular, devam ser abordados de maneira condizente com a realidade das escolas com EJA.

Nesse processo, a instituição de ensino deve orientar os educadores para que os conteúdos sejam "[...] abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os adultos não são crianças grandes e, portanto, têm clareza do porquê e para que estudar" (ibid, p.29).

Pela carga horária da EJA ser menor que a do ensino regular, não significa que o ensino dos conteúdos deva ser prejudicado. Assim sendo, há o diálogo entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná e as Diretrizes Curriculares da EJA. Como explica esse último documento:

[...] os conteúdos estruturantes da EJA são os mesmos do ensino regular, nos níveis Fundamental e Médio; porém, com encaminhamento metodológico diferenciado, considerando as especificidades dos(as) educandos(as) da EJA; ou seja, o tempo curricular, ainda que diferente do estabelecido para o ensino regular, contempla o mesmo conteúdo. Isso se deve ao fato de que o público adulto possui uma bagagem cultural e de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização de saberes. Assim, é possível

tratar do mesmo conteúdo de formas e em tempos diferenciados, tendo em vista as experiências e trajetórias de vida dos educandos da EJA (PARANÁ, 2006, p.26).

Os conteúdos abordados nas escolas EJA são os mesmos que os vistos no ensino regular. Na educação musical, esse aspecto é percebido em Ribas (2006), cuja pesquisa cita atividades como notação, leitura musical e leitura rítmica a duas vozes. A diretriz comenta que há a necessidade de uma nova postura metodológica, levando em consideração que a EJA possui adultos, cuja a experiência de vida e vivências culturais são distintas dos alunos das salas do ensino regular.

Levando isso em consideração, a Diretriz Curricular da EJA explica que as escolas devem desenvolver ações pedagógico-curriculares de acordo com os interesses dos educandos. Nesse processo, devem considerar três eixos articuladores como norteadores de suas ações: cultura, trabalho e tempo. Esses eixos "[...] foram definidos a partir da concepção de currículo, como processo de seleção da cultura e do perfil do educando da EJA" (ibid, p.32).

Assim, a ideia presente nesse documento é o conceito de cultura como uma forma de produção, fruto da atividade humana, possuindo significação. Abarca a arte, a linguagem, os costumes, os hábitos, as formas de trabalhar, etc. (PARANÁ, 2006). Pelo fato da cultura ser essencial ao ser humano, ela se torna "[...] objeto da educação que se traduz, na escola, em atividade curricular" (ibid, p.32).

Na busca por justificar a importância de um currículo voltado aos interesses dos alunos, a diretriz coloca que:

[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 1995 apud PARANÁ, 2006, p.32).

O aspecto referente ao trabalho é visto de maneira semelhante à cultura, nas diretrizes. O documento defende a ideia de que o trabalho e todas as relações que dele decorre também são cultura, pois é resultado da produção

humana, gerando distintos sistemas de significação. Com o trabalho o homem transforma a si mesmo, como a natureza (PARANÁ, 2006).

O trabalho é um aspecto que deve ser considerado tanto nas políticas públicas como na escolha dos conteúdos que farão parte do currículo da EJA. Muitos educandos voltam para a escola pelo "[...] desejo de elevação do nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho" (ibid, p.33).

A EJA almeja propiciar uma escola de qualidade para o aluno, cujos conteúdos sirvam para ele ter uma vida social melhor. Isso quer dizer que a concepção de trabalho, presente nas Diretrizes curriculares da EJA, não segue o princípio de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Sua utilização está atrelada a ideia de educação e escola, situando-se numa "[...] perspectiva mais ampla, a considerar a constituição histórica do ser humano, sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação" (ibid, p.33).

Porém, os educandos, caracterizados pelas diversidades, possuem diferentes tempos. O tempo social é caracterizado pelas vivências individuais e coletivas que cada aluno possui. Já o tempo escolar "[...] é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado [...]" (ibid, p.33).

O tempo escolar está dividido em três aspectos:

O primeiro está relacionado ao calendário escolar organizado em dias letivos, horas/aula, bimestres que organizam e controlam o tempo da ação pedagógica. O segundo diz respeito ao tempo vivido pelo professor nas suas experiências pedagógicas, nos cursos de formação, na ação docente propriamente dita, bem como o tempo vivido pelos educandos nas experiências sociais e escolares. O último compreende o tempo que a organização escolar destina para a escolarização e socialização do conhecimento. Ainda, há o tempo que o aluno dispõe para se dedicar aos afazeres escolares internos e externos exigidos pelo processo educativo (PARANÁ, 2006, p.33).

Baseado nesses diferentes tipos de tempos escolares as Diretrizes Curriculares da EJA (2006) se preocupam em orientar escolas e professores para a concepção de um espaço democrático.

A forma como esses aspectos são organizados repercutem na vida dos alunos. Muitos deles veem na escola uma possibilidade de aquisição de conhecimento na busca por uma colocação de trabalho melhor, ou para se

alfabetizarem, socializarem com outras pessoas e, se a escola não é organizada de tal maneira, que possibilite um espaço democrático, cujos alunos são respeitados, tanto cultural como socialmente, onde as ações pedagógico-curriculares visam, somente, o êxito na aprendizagem e a permanência desses alunos, dentro do ambiente escolar, até o término de cada etapa escolar, o ideal presente na EJA não será atingido. Assim, "Cabe destacar que a organização dos tempos e dos espaços escolares interfere na formação dos educandos, seja para conformar ou para produzir outras práticas de significação" (ibid, p.33).

Assim, a escola é organizada para propiciar aos educando práticas significativas. Um currículo que parte das necessidades dos alunos, considera que ele não pode ser concebido fora das relações sociais, pois "Cultura e conhecimento são produzidos nas e pelas relações sociais" (ibid, p.34).

A proposta curricular presente para a EJA, dessa maneira, considera fundamental a concepção de escola que parta das necessidades dos alunos e, para isso, priorizou uma visão de currículo baseada nos eixos trabalho, cultura e tempo.

Como resultado dessas medidas, as Diretrizes Curriculares da EJA (2006, p.32, grifo do autor) almejam democratizar o acesso a cultura e ao conhecimento, como também "[...] garantir **o retorno e a permanência** desses educandos na escolarização formal, com a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, por meio de políticas públicas específicas, permanentes e contínuas, enquanto houver demanda de atendimento".

## 2.2 ALGUMAS AÇÕES VOLTADAS PARA O EDUCADOR DA EJA

A necessidade de ações políticas que privilegiem o educador da EJA, sendo ele da disciplina Arte ou não, é urgente levando em consideração a carência de ofertas, por parte de instituições de ensino superior, de cursos que formem educadores específicos para a EJA.

Essa necessidade se deve a importância do educador da EJA estar preparado para lecionar em uma realidade tão adversa. O preparo do docente

voltado para a EJA deve atingir as necessidades dos alunos que a compõem. Alunos dos mais diversos, formando uma sala de aula repleta de diversidade, sendo ela de faixa etária, cultural, econômica, social, etc.

Assim, o educador da EJA precisa ter uma formação específica para lecionar nessa modalidade de ensino. O Parecer CNE/CEN nº11/2000 explica que essa formação específica "[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (BRASIL, 2000b, p.58).

Baseado na necessidade do educador da EJA estar mais bem preparado para lecionar e no reconhecimento, por parte do Ministério da Educação, de que a qualidade de ensino na EJA "[...] nem sempre tem se mostrado adequada, o que se justifica pela falta de formação específica de boa parte dos profissionais que atuam na EJA" (BRASIL, 2008, p.2), o governo federal criou a Resolução FNDE/CD nº 48/2008 que visa promover apoio financeiro a projetos que almejam a formação continuada através de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Com essa ação, busca-se propiciar uma educação de maior qualidade aos adultos da EJA, promovendo sua "[...] *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante" (BRASIL, 2000b, p.58, grifo do autor).

Essa maneira diferenciada de ensinar está associada a metodologia que o professor for utilizar em suas aulas, como também na fonte de suas pesquisas. Baseado nesse aspecto é pertinente colocar que "[...] não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2006a, p.4).

Por considerar que os educadores da EJA precisam de material didático como fonte de pesquisa para elaboração de suas aulas, o MEC acaba desenvolvendo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que "[...] tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica"<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article)

Para a EJA, o PNLD teve início em 2009. Com a denominação PNLD-EJA, teve início

Com o intuito de garantir livros didáticos de qualidade para escolas do sistema público de ensino, o Ministério da Educação tem desenvolvido uma política para sua avaliação, aquisição e distribuição. No âmbito dessa política, em 2009, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), objetivando avaliar, adquirir e distribuir boas obras para todos os alunos do ensino fundamental do sistema educacional público e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (BRASIL, 2010, p.8).

Porém, o PNLD-EJA foi ampliado, não atendendo somente ao Programa Brasil Alfabetizado. O PNLDEJA substituiu o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) que foi executado durante 3 anos, ou seja, em 2007, 2008 e 2009.

Dessa maneira, esse programa

[...] ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino.<sup>12</sup>

Assim, o governo federal visa contribuir para que a prática docente do professor que leciona na EJA seja mais qualificada. Como é colocado em Brasil (2010, p.98), texto direcionado ao professor de EJA:

Você que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sabe como são importantes materiais didáticos orientados especificamente para esse público e que respeitem sua diversidade e heterogeneidade. Sabe também que o livro didático, um dos recursos mais significativos do cotidiano escolar, nem sempre atende às particularidades da EJA (BRASIL, 2010, p.8).

O MEC, dessa forma, busca possibilitar ao professor material didático de qualidade, e que possa permitir a ele um embasamento mais direcionado ao público de EJA.

Já no estado do Paraná são destacáveis algumas ações da Secretaria de Educação. A primeira refere-se à criação das Diretrizes Curriculares para a

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>

EJA, comentada anteriormente. As outras ações estão associadas à criação do livro didático público da disciplina Arte e os cursos de capacitação oferecidos pelo Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro.

O livro didático é disponibilizado somente para o Ensino Médio e ele é destinado a Educação Básica, ou seja, não é específico para a EJA. Porém, ele é utilizado pelas professoras dos CEEBJAs, como será visto em capítulo posterior.

Assim, como é explicado na obra,

Este Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento (PARANÁ, SEED, 2006, p.4).

Esse material é resultado de uma ação coletiva, tendo vinte capítulos escritos por diferentes autores, tendo cada um desses capítulos, ou melhor dizendo textos, são denominados “Folhas” (ibid, p.6).

Dessa forma, como é explicado nesse livro didático,

[...] os Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino, que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto (PARANÁ, SEED, 2006, p.7).

Esse livro didático possui textos sobre as quatro áreas da Arte, ou seja, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e visa ser para o professor uma importante ferramenta auxiliar para o processo de ensino da arte.

Outra ação que merece destaque são os cursos oferecidos por meio do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro. Esse centro oferece cursos de Arte para professores da Rede Estadual do Ensino Fundamental, Ensino Médio, da Rede Municipal, Educação Infantil, Ensino Especial e para alunos dos Cursos de Pedagogia, Magistério Superior e Formação de

Docentes, em Artes Visuais, Dança, Literatura Infanto-Juvenil, Música e Teatro.<sup>13</sup>

Por meio desses cursos de capacitação os professores recebem a oportunidade de adquirirem conhecimentos em alguma área que não seja vinculada a sua formação inicial.

Por fim, percebe-se que tanto o livro didático como o centro Guido Viaro não são ações exclusivas para o educador da EJA, apesar de que essas ações são voltadas para a Educação Básica.

---

<sup>13</sup> Informação disponível no site do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro <http://centrodeartesguidoviaro.com.br/>

### 3 SABERES DOCENTES

#### 3.1 PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES

A escola possui uma função social, pois ela oferece às pessoas a oportunidade de aquisição de conhecimentos sociais sistematizados e cientificados, além de promover a reflexão a respeito da cidadania. Dessa maneira, a importância que o educador adquire é considerável, pois é ele quem cristaliza os ideais educacionais dentro da sala de aula. Um ensino de qualidade se torna responsabilidade da escola e do professor.

Estudos sobre educação ocorrem há muito tempo. Os estudos sobre educação, ocorridos desde o início do século vinte, em especial nos Estados Unidos, merecem destaque. De acordo com Gauthier *et al.* (1998, p.43) os grandes movimentos de pesquisa sobre o ensino têm:

O enfoque relativo aos traços da personalidade, na primeira metade do século XX, a avaliação dos métodos, após a Segunda Guerra, os sistemas de observação, nas décadas de cinquenta e sessenta, os enfoques do tipo processo-produto, durante os anos setenta, aos quais podem ser acrescentados, a partir da década de oitenta, outros paradigmas de pesquisa mais recentes, inspirados principalmente na etnometodologia e nas ciências cognitivas (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.43)

Nóvoa (1995, p.15) ainda coloca que "Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos próprios professores; de caminho, reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidade, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica".

A partir da década de oitenta, surge um movimento de profissionalização nos Estados Unidos, decorrente da crise da educação que ocorreu naquele país. Foi constatado que os alunos americanos possuíam rendimento inferior aos das gerações anteriores, como também aos alunos de outros países. Somando-se a isso, aspectos econômicos foram associados à educação, já que a exigência por uma mão de obra mais qualificada, com conhecimentos

mais elevados exigia uma educação que estivesse de acordo com as exigências econômicas. Como consequência dessa crise, universidades, escolas, como também os professores foram acusados de serem os responsáveis pelo baixo rendimento escolar dos alunos, que repercutia numa mão de obra menos qualificada. Dessa crise educacional, impulsionada pela crise econômica existente nos Estados Unidos, constatou-se que os “professores careciam de saberes profissionais fundamentais” (GRUPO HOLMES, 1986 apud GAUTHIER *et al.*, 1998, p.58).

Assim, em busca de uma educação com mais qualidade, surgiu um movimento voltado para a profissionalização do ensino, cujo foco era o estabelecimento da concepção de docência como profissão e a constituição de saberes específicos para ela.

Inicialmente, esse movimento começou nos Estados Unidos, através de uma ação de reforma política e pedagógica, ocorrida em 1988, com o intuito de identificar um repertório de conhecimentos do ensino que serviria para a elaboração de novos programas de formação de professores. Assim, a busca pelo saberes profissionais próprios do professor, ou seja, o *knowledge base*<sup>14</sup> adquiriu a forma de solicitação social e só depois se tornou objeto de estudo de pesquisas científicas (GAUTHIER *et al.*, 1998). Esse movimento de profissionalização do ensino também atinge outros países da América do Norte, países de cultura países de cultura anglo-saxônica (Austrália, Inglaterra, etc.), na Europa francófona (Bélgica, França, Suíça), como também em vários países latino-americanos (TARDIF, 2000).

A profissionalização está relacionada ao:

[...] aumento do domínio profissional de uma atividade. Esse aumento se faz por meio da melhoria das competências e da racionalização dos saberes que fundamentam essa atividade. Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação (BOURDONCLE, 1991; 1993 apud GAUTHIER *et al.*, 1998, p.61).

Por meio dessa ideia de profissionalização é buscada uma maior qualificação do ensino, pois se compreende que o educador deve ser capaz de exercer sua profissão de maneira que possibilite ao aluno o ato de aprender.

---

<sup>14</sup> Termo na língua inglesa que pode ser entendida como “conhecimento de base”,

Como colocam Gauthier *et al.* (ibid, p.20). “Uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias. Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Através de pesquisas busca-se a criação de um repertório de conhecimentos, de saberes específicos para o ensino (*knowledge base*), para que o educador possa exercer sua profissão com maior competência e, dessa maneira, corrigir o “[...] erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.20).

Destarte, o movimento de profissionalização na educação surge como uma tentativa de renovar e reformular os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, como também da formação para o magistério, cujos esforços visam a um ensino de qualidade, gerado através de padrões de competência conquistados através das reformas educacionais, frutos dos debates a respeito da profissionalização (TARDIF, 2000). Como consequência dessas ações, debates e reformas, almeja-se que o ensino deixe de ser [...] um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhantemente à profissão de médico ou às profissões de engenheiro e de advogado (TARDIF, 2000, p.8).

Para tanto, alguns autores da área da educação realizaram estudos sobre saberes docentes. Dentre as pesquisas, destacam-se os autores Gauthier *et al.* (1998), Shulmam (1986, 1987), Nóvoa (2002) e Pimenta (1999).

Gauthier *et al.* (1998) realizaram uma vasta pesquisa bibliográfica com a intenção de estabelecer um conjunto de saberes para o docente. Eles concebem o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.27). Seu trabalho visou pesquisar “[...] o ensino, sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, em suma, sobre a determinação daquilo que chamamos de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (ibid, p.35).

Para isso, o autor criou uma categorização para os saberes docentes formada por: a) saber disciplinar, b) saber curricular, c) saber das ciências da

educação, d) saber da tradição pedagógica, e) saber experiencial, f) saber da ação pedagógica. Essa categorização compõe o repertório de saberes.

Para Gauthier *et al.* (1998) há seis tipos de saberes. De acordo com o autor, o saber disciplinar está relacionado aos saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. O professor não é produtor desse tipo de saber, mas ensinar exige dele o conhecimento, o domínio dos conteúdos que serão ensinados em sala de aula.

O saber curricular é o conjunto de saberes produzidos pelas ciências, selecionados e organizados pelas escolas, que os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares. Esse programa constitui outro saber que compõe o reservatório de conhecimentos do professor.

O saber das ciências da educação é um saber específico que o professor adquire durante a sua formação ou em seu trabalho sobre determinados conhecimentos profissionais. Esse tipo de saber não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas o orienta sobre aspectos gerais de sua profissão ou da educação de modo geral.

O saber da tradição pedagógica está associado às representações que os professores possuem da escola e da profissão, servindo de modelo para os comportamentos dos profissionais da docência.

Já o saber experiencial está relacionado ao fato do professor aprender através da própria experiência. Nesse tipo de saber a experiência e o hábito estão intimamente relacionados, pois a experiência torna-se a regra e, com as repetições, acaba por assumir a forma de rotina. O saber experiencial é marcado por um momento particular do professor, porém o que limita esse tipo de saber é o fato que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos.

O último saber citado por Gauthier *et al.* (1998) é o saber da ação pedagógica. É o saber experiencial dos professores que se torna público e testado através das pesquisas realizadas em sala de aula, ou seja, “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.33).

A expressão *knowledge base*, para Gauthier *et al.*, “designa os saberes mobilizados pelos ‘professores eficientes’ durante a ação em sala de aula (por exemplo, nas atividades de gestão de classe e de gestão de matéria), saberes esses que foram validados pela pesquisa e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores” (TARDIF, 2010, p.60). O foco da pesquisa de Gauthier *et al.* (1998) é “[...] tentar revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor [...]” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.35), referindo-se ao saber da ação pedagógica.

Shulman (1986,1987) realizou pesquisas voltadas aos aspectos que tornam um professor competente, sobre como os novos professores aprendem a ensinar e uma tentativa de desenvolver um quadro nacional de saberes para o ensino. Visou também a criação de um conselho nacional para avaliação de professores. Buscou, através de suas pesquisas, “[...] respostas para as bases normativas, práticas e intelectuais para a profissionalização do ensino” (SHULMAN, 1987, p.4, tradução nossa). O autor compreende que o ensino “[...] começa necessariamente com a compreensão de um professor sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado” (SHULMAN, 1987, p.7, tradução nossa).

De acordo com Shulman (1987) as categorias para a base de conhecimento são: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (com especial referência aos grandes princípios e estratégias de gestão de sala de aula e organização que parecem transcender a matéria); conhecimento curricular (com compreensão particular dos materiais e programas que servem como “ferramentas de ofício” para os professores); conhecimento pedagógico do conteúdo (que é uma amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusivamente da competência de professores, sua própria forma de entendimento profissional); conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento de contextos educacionais (que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, a administração e o financiamento dos distritos escolares, para o caráter de comunidades e culturas); conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

O autor visou compreender "como devemos pensar o conhecimento que cresce nas mentes dos professores, com ênfase no conteúdo" (SHULMAN, 1986, p.9, tradução nossa), propondo três categorias de conhecimento de

conteúdo: conhecimento do conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular.

Esses três tipos de conhecimento são compreendidos como:

Conhecimento de conteúdo: este se refere à quantidade e organização do conhecimento em si na mente do professor; Conhecimento do conteúdo pedagógico: são as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, formas de representar e formular os assuntos que tornam compreensível para os outros; Conhecimento curricular: o currículo é representado por toda a gama de programas concebidos para o ensino de assuntos específicos e tópicos de um determinado nível, a variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas, e o conjunto de características que servem tanto as indicações e contra-indicações para o uso do currículo especial ou materiais do programa em circunstâncias particulares (SHULMAN, 1986, p.9, tradução nossa).

Gauthier *et al.* (1998, p.170) consideram que Shulman (1987) “[...] concede demasiada importância ao conteúdo a ser ensinado”. Talvez, o porquê dessa importância, está no fato do autor considerar que o conhecimento pedagógico do conteúdo:

[...] é de especial interesse porque ele identifica os distintos corpos de saberes para o ensino. Ela representa a mistura de conteúdo e pedagogia em um entendimento de como determinados tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e apresentados para o ensino. Conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria mais provável para distinguir a compreensão do conteúdo de um especialista conteúdo da do pedagogo (SHULMAN, 1987, p.8, tradução nossa).

Porém, Gauthier *et al.*(1998) colocam que, ao tentar reabilitar o conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman (1987) “[...] não leva a ver que a sala de aula não é somente um lugar de instrução, mas também um lugar de educação que envolve valores e que, por isso, exige, da parte do professor, um investimento tão grande quanto em relação à matéria (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.170).

Pimenta (1999) buscou, a partir de reflexões geradas por meio de pesquisas e ensino de didática em cursos de licenciatura, colaborar para a formação de professores. A autora utilizou a prática pedagógica como aspecto fundamental para a formação, compreendendo que o professor deva encarar

sua profissão como prática social, devido ao seu caráter dinâmico e, na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais, buscar os referenciais para modificá-la. Dessa forma, exige-se um professor que consiga dialogar com as exigências do mundo contemporâneo. Para responder a isso, Pimenta (1999) aborda a utilização de saberes pelo viés da construção da identidade profissional do professor. Entendo que a identidade é um processo de construção do sujeito, coloca que a identidade profissional se constrói:

[...] pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida [...] (PIMENTA, 1999, p.19).

Pimenta (1999) utiliza três tipos de saberes da docência: da experiência, do conhecimento e saberes pedagógicos. Concebe o saber experiencial de duas maneiras. Na primeira, seriam os saberes sobre o que é ser professor, baseadas nas vivências que os alunos de graduação possuem do tempo da escola. É uma visão que não comporta aspectos didáticos, por exemplo, já que os alunos ainda não possuem conhecimento sobre isso. Em outro nível, está relacionado aos saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de permanente reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Sobre o conhecimento referente a cada disciplina, a autora inicialmente questiona sobre qual o significado que esses conhecimentos têm para os próprios professores, sobre qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, como também sobre quais significados o ensino dos conhecimentos têm na vida dos alunos. O ensino dos conteúdos inerentes de cada disciplina não se reduz ao ato de informar. É preciso operar com as informações na direção de e, a partir delas, para se chegar ao conhecimento. O professor procede como um mediador entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão e

aquisição da sabedoria necessária a permanente construção do humano. E "para isso é necessário preparação científica, técnica e social" (PIMENTA, 1999, p.23). Porém, para saber ensinar não bastam experiência e os conhecimentos específicos, mas também os saberes pedagógicos e didáticos. A autora coloca sobre a importância de construir esse tipo de saber a partir das necessidades pedagógicas exigidas pelo real. É um saber produzido na ação. Esses saberes estão dentro da ideia de construção de identidade do professor.

Por fim, Nunes (2001, p.30) explica que a autora releva como sendo importante considerar "[...] o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática".

Em Nóvoa (1992) há um estudo sobre a formação continua dos professores, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) está associado à reflexão crítica sobre as práticas, percebendo a *práxis* como lugar de produção de saber. Mobiliza-se a experiência numa dimensão pedagógica, como também num quadro conceitual de produção de saberes. A partir disso, a troca de experiências e a partilha de saberes entre os professores, através de uma rede coletiva, consolidam a escola como espaços de formação mútua, nos quais "[...] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1992, p.14).

O desenvolvimento profissional (a profissão docente) visa à diversificação dos modelos e das práticas de formação. Esta formação deve estar associada com as práticas educativas, ou seja, os saberes dos professores devem ser trabalhados a partir de um viés teórico e conceitual.

Nóvoa (1992, p.17) coloca que "[...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional". Esse aspecto, está associado ao desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Deve haver uma articulação entre o desenvolvimento profissional dos professores e as escolas, ou seja, não somente os professores devem mudar, numa busca de adequação à realidade global, mas as escolas também. Nóvoa (1992, p.19) ainda comenta

sobre a importância de "[...] fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores".

A partir das contribuições desses autores, pesquisas sobre saberes docentes e música foram realizadas. Alguns desses estudos buscaram contribuir para a reflexão referente à profissionalização, formação acadêmica, como também identidade de professores e a realidade enfrentada por eles.

No estudo realizado por Bellochio (2003) buscou-se conhecer parte da situação do profissional atuante com educação musical em Santa Maria (RS), verificando sua formação e os saberes mobilizados, buscando compreender como se dá a relação desse profissional com o ensino de música, num âmbito de escola básica e escola de música. A autora seguiu a tipologia de Gauthier *et al.* Por meio dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas, com professores com formação superior, concluída ou em andamento, a autora constatou que os saberes experienciais é o tipo de saber mais marcante para os professores pesquisados. A importância do "[...] reconhecimento da prática pedagógica como atividade mobilizadora de saberes de diferentes tipos" (BELLOCHIO, 2003, p.179), também foi citada como fundamental.

Em sua tese, Araújo (2005) investigou os saberes que orientam a prática pedagógica de três professoras de piano, Bacharéis em Música, que se encontravam em diferentes etapas da carreira. Com o enfoque da transversalização, o fator temporal foi empregado. A autora ainda identificou as fontes sociais de aquisição dos saberes e reconheceu os processos de mobilização desses saberes na prática. Para isso, tomou como referencial teórico os autores Tardif, Huberman e Heidegger.

Como resultado da análise dos dados coletados, a autora criou uma tipologia de saberes própria para seu estudo. Ela é composta pelos saberes disciplinares (oriundos da formação inicial ou emergentes), saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da função educativa. Sua tipologia apresentou convergências e divergências com a apresentada por Tardif, devido às particularidades de sua pesquisa e dos dados coletados. Como resultado, a autora expõe que o curso de Bacharelado em Música oferece "[...] disciplinas significativas para a aquisição dos saberes disciplinares

e curriculares, mas não para a aquisição dos saberes da função educativa” (ARAÚJO, 2005, p.6). Esse fator fez com que as professoras adquirissem os saberes da função educativa no decorrer de suas carreiras como professoras de piano, através de diferentes fontes. As professoras pesquisadas também apontaram sobre a “[...] necessidade de adquirir outros conhecimentos que emergiram no confronto de sua atuação e que não foram contemplados em suas formações acadêmico/institucionais” (ARAÚJO, 2005, p.6).

Em Galizia (2007) é encontrado um estudo com professores universitários de música atuantes em universidades públicas da região sul do Brasil. O autor investigou quais saberes esses professores consideram necessários para o trabalho acadêmico musical do ensino superior. Utilizou como referencial teórico a pesquisa de Tardif.

Em seu estudo, relata os seguintes aspectos: os professores universitários pesquisados tiveram sua formação fundamentada nos saberes disciplinares e isso fez com que, em sua prática, esse tipo de saber fosse privilegiado; sobre a necessidade de saberes além dos adquiridos na formação; importância aos saberes experienciais, pois eles suprem a carência referente a pouca abordagem dos saberes pedagógicos e curriculares nos cursos de graduação frequentados pelos professores, saberes esses importantes para eles; apesar de fazerem amplo uso na definição e organização das disciplinas ministradas e na definição de métodos utilizados no ensino, os saberes curriculares não são reconhecidos pelos professores.

Azevedo (2007) apresenta um estudo sobre como dois estudantes estagiários em música desenvolvem sua ação pedagógica a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio. Utilizou como referencial teórico os autores Shulman, Tardif e Gauthier *et al.* Em seu estudo há a utilização de dois pilares de análise: o contexto formativo e interativo da atividade de estágio e o desenvolvimento da ação pedagógica dos estagiários. Defende a tese “[...] de que os saberes da ação pedagógico-musical dos estagiários de música são os seus saberes experienciais validados e legitimados na relação dialética entre a mobilização e a socialização de saberes no contexto formativo e interativo do estágio” (AZEVEDO, 2007, p.366).

Com sua pesquisa, destaca-se o aspecto da validação e legitimação das ações realizadas durante o estágio pelo contexto acadêmico, científico e pedagógico-musical; a mobilização e a circularidade de saberes são alimentadas pela socialização contínua entre a ação pedagógica dos estagiários e o contexto formativo e interativo do estágio; quanto à gestão conteúdo e à gestão interativa classe-conteúdo há a mobilização dos saberes disciplinares e pedagógico-musicais de forma distinta devido, principalmente, às características da formação musical de cada um e às particularidades de cada situação pedagógica.

A autora ainda explica que durante a prática de estágio, os alunos mobilizaram seus saberes e concepções “[...] de acordo com: 1) a sua interação com o contexto formativo e interativo do estágio; 2) a sua formação musical e docente; 3) a sua etapa de desenvolvimento de aprendizagem docente; 4) o desenvolvimento em espiral de sua ação pedagógica” (AZEVEDO, 2007, p.353).

Por fim, destaca cinco características dos saberes da ação pedagógica presentes nas práticas dos estagiários: a singularidade (moldada pelas experiências vividas antes e durante a atividade de estágio); a socialização (os encontros coletivos de orientação de estágio como sendo fundamentais no processo de aprendizagem docente e na socialização profissional dos estagiários); temporalidade (os saberes da ação pedagógico-musical são formados e transformados durante as fases de desenvolvimento da ação pedagógica e ao longo do desenvolvimento do projeto de estágio); a situação pedagógica (vinculação da ação docente com a situação de ensino e aprendizagem) e o trabalho interativo (dimensão humana da prática educativa, envolvida pela interatividade, linguagem, juízos, valores, crenças, afetividade que exigem saberes específicos de natureza ética e moral do professor).

Dessa maneira, estudos sobre saberes docentes e música estão presentes no campo de pesquisa brasileira. Com a contribuição de teóricos como Shulman (1986,1987), Tardif (2010) e Gauthier *et al.* (1998) essas pesquisas visam contribuir para a reflexão referente aos saberes docentes necessários para o ensino de música em diferentes realidades.

### 3.2 SABERES DOCENTES E MAURICE TARDIF: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Como visto na subseção anterior, há vários autores que estudaram o saber dos professores.

A presente pesquisa utiliza as ideias de Maurice Tardif por acreditar que elas estão enquadradas dentro da proposta da mesma. Dessa forma, é interessante situar conceitualmente a expressão “saber”. O autor concede “[...] à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p.60).

Apesar dessa concepção bastante abrangente, o autor coloca sobre a necessidade de certas delimitações. Atualmente, como vimos na subseção anterior, há diversos conceitos e tipologias sobre esse assunto e, baseado nisso, Tardif (2010) questiona:

O que entendemos exatamente por “saber”? Os profissionais do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? Se a resposta é positiva, por que, quando, como, de que forma? Trata-se realmente de “saberes”? [...] Desde quando chamamos de “saber” alguma coisa que fazemos sem precisar pensar ou mesmo sem pensar? (TARDIF, 2010, p.184-185).

O pesquisador deve, em seu estudo sobre os saberes dos professores, ter ciência, como coloca Tardif (2010), sobre dois problemas, ou pode-se dizer “excessos”: o professor é um cientista e tudo é saber.

No primeiro caso, utiliza-se a ideia de “[...] modelo do ator ao qual elas [ciências da educação] atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenhos pensados quase exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos” (ibid, 191). Essa concepção, cuja origem é a abordagem cognitivista, transmite uma visão de professor bastante peculiar, pois tendencia o leitor a vê-lo como um “sujeito epistêmico” (ibid, p.191), como também à uma visão aonde aspectos como a emoção, valores, crenças, atitudes, etc. são postas em segundo plano.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que tudo é saber. Caracterizada por uma abordagem etnográfica, esse tipo de pesquisa cai no exagero de considerar que “[...] tudo é saber: os hábitos, as emoções, a intuição, as maneiras de fazer (o famoso saber-fazer), as maneiras de ser (o igualmente famoso saber-ser), as opiniões, a personalidade das pessoas, as ideologias, o senso comum, todas as regras e normas, qualquer representação cotidiana” (TARDIF, 2010, p.192).

Assim sendo, é importante ter uma clareza conceitual para não se cometer exageros em relação ao estudo dos saberes dos professores.

Para ser atingida essa clareza conceitual, Tardif (2010) ressalta a importância da argumentação, ou seja, da racionalidade para se compreender a natureza do saber. No momento que o professor é capaz de racionalizar sobre seus saberes, ele é capaz de apresentar uma série de razões, de motivos que os justifiquem.

A partir da associação da noção de saber à racionalização, Tardif (2010, p.199) coloca que:

[...] chamaremos de "saber" unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa "capacidade" ou essa "competência" é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis (TARDIF, 2010, p.199).

Destarte, o autor visa aprofundar o conceito de saber, anteriormente apresentado, levando em consideração a necessidade da racionalização para a compreensão dos saberes dos professores.

Por fim, a ideia de exigências da racionalidade está relacionada com “[...] um 'modelo intencional' do ator humano, ou seja, ela procede da ideia de que as pessoas agem não como máquinas ou por puro automatismo [...], mas em função de objetivos, de projetos, de finalidades, de meios, de deliberações, etc.” (TARDIF, 2010, p.200).

Dessa forma, busca-se compreender o professor questionando-o, instigando-o a refletir e argumentar sobre seus porquês, sobre seus objetivos.

Assim sendo, o grande diferencial de sua ideia é o enfoque de saber voltado para o "[...] discursivo, e não representacional; argumentativo, e não mentalista; de comunicação, e não computacional" (Tardif, 2010, p.207).

Outro enfoque presente na obra de Tardif (2010, 2000) está relacionado à epistemologia da prática profissional. Como coloca o autor: "[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 2000, p.10).

Essa abordagem vem de encontro com o movimento de profissionalização do ensino, que busca "[...] renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor" (TARDIF, 2010, p.246). O autor ainda explica que, dentro dessa proposta de epistemologia, seus estudos sobre objetos epistemológicos referem-se ao conhecimento dos professores, visando, dessa maneira, construir e delimitar um objeto de pesquisa (TARDIF, 2010).

Destarte, essa visão de epistemologia da prática profissional permite a realização de pesquisas sobre saberes docentes dentro de um contexto mais real, pois parte da realidade do professor, do mundo dele.

Assim sendo, a finalidade que a epistemologia da prática profissional adquire para Tardif é a de:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.10).

Tardif (2000) alerta que essa visão de epistemologia da prática profissional gera seis consequências para as pesquisas realizadas que seguem essa ideia. São elas:

1. Volta à realidade, ou seja, o pesquisador estuda o contexto real de trabalho, em situações concretas de ação do professor; compreensão de que a prática, os saberes e o professor não são entidades separadas.

2. Não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos pelos cursos de graduação universitária, pois a prática profissional dos professores é recheada de reflexões inerentes às exigências de seu trabalho ;
3. Os pesquisadores devem conhecer a realidade do professor, ou seja, ir aos lugares onde eles trabalham;
4. Visão de professor “ator e profissional de competência”;
5. Pesquisa com uma visão não-normativa, ou seja, o pesquisador deve pesquisar a realidade do professor, demonstrando quem ele realmente é, o que fazem e quais são seus saberes;
6. Utilização da perspectiva ecológica<sup>15</sup>. Isso quer dizer que é preciso estudar o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Alguns estudos sobre educação que utilizaram essa ideia de epistemologia e a visão ecológica, realizados nos Estados Unidos, permitiram a Tardif (2010, 2000) a criação de quatro categorias que caracterizam os saberes profissionais dos professores.

De acordo com autor os saberes dos professores são *temporais*, ou seja, são adquiridos através do tempo. São temporais, pois eles provêm da história de vida, sobretudo da historia de vida escolar; também porque os primeiros anos de docência são decisivos na aquisição do sentimento da competência e na estruturação da prática profissional; e, por fim, os saberes dos professores são *temporais* porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira.

Tardif (2010, 2000) também aponta que os saberes dos professores são *plurais* e *heterogêneos*. Possuem essa faceta porque provêm de diversas fontes, porque não formam um repertório de conhecimentos unificado e, por fim, a prática docente é heterogênea em relação aos objetivos internos de ação e aos saberes mobilizados. O autor ainda reconhece a possibilidade da existência de “unidade” em relação aos saberes dos professores. Porém, ele coloca que “[...] não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas

---

<sup>15</sup> O estudo do ensino em uma perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídos no e por meio do seu trabalho no cotidiano (TARDIF, 2002).

pragmática [...]” (TARDIF, 2010, p.264). Essa “unidade” está associada à natureza da relação existente entre o professor e seus saberes. Dependendo da situação enfrentada em sala de aula, o professor pode recorrer a tais saberes, pois “[...] eles estão a serviço da ação (Durand, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIF, 2000, p.15).

A terceira caracterização refere-se ao fato de que os saberes profissionais são *personalizados* e *situados*. Essa personalização dos saberes está intimamente associada à figura do professor como ser humano, ou seja, um ser pensante, capaz de raciocinar, mas também sentir, ter emoções, ter cultura, etc., uma pessoa com sua própria história. Tardif (2010, p.265) coloca que os saberes dos professores “[...] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. A situação de trabalho, comumente permite a construção e utilização de saberes. Isso ocorre devido à relação existente entre professores e alunos, relação essa que geralmente é marcada por diversidade. Essa relação faz com que surjam situações particulares e são nelas que cada saber construído e utilizado pelo professor obtenha um sentido. Por essa razão, Tardif (2010, 2000) caracterizou os saberes dos professores como “situados”.

A última característica comentada por Tardif (2010, 2000) está relacionada ao fato de que *o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano*. Nessa questão, destaca-se o relacionamento entre professor e aluno. A presença da individualidade, ou seja, da relação direta entre o professor e o aluno, num sentido não coletivo, exige do professor a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos, pois são os indivíduos que aprendem (Tardif, 2010). Dentro desse aprendizado, questões éticas e emocionais surgem. As principais estão relacionadas à motivação dos alunos. Como coloca Tardif (2010, p.268-269) “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana. [...] Essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos [...]”. As reflexões geradas dessa interação entre professor e aluno transformam a prática do professor. As emoções proeminentes desse processo reflexivo

provocam questionamentos e isso faz com que o professor desenvolva o “conhecimento de si” (TARDIF, 2010).

Tardif (2010) ainda coloca que os saberes dos professores são sociais. Essa afirmação se deve ao fato deles serem compartilhados por todos os agentes – os professores – que possuem uma formação comum; sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, ou seja, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional; seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. O que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais; é adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado no decorrer de sua carreira. É importante compreender que os saberes dos educadores são sociais, mas também individuais. Para cada educador é dado o direito da reflexão, cujo resultado é a obtenção de um saber particular. Destarte, o educador aprende e ensina, pois nesse processo, os saberes são criados na prática, mas também são adquiridos com outros agentes dentro e fora da escola. Por fim, Tardif (2010, p.15) explica que “[...] 'social' não quer dizer 'supraindividual': quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo.

Por fim, Tardif (2010) utiliza uma tipologia de estudo sobre saberes docentes baseada em quatro tipos de saberes. São eles: os *saberes de formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*.

Pode-se compreender como *saberes de formação profissional* “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2010, p.36). Esse saber é formado por dois tipos conceituais: os provindos das ciências da educação e das ideologias, geralmente dominantes, da pedagogia. De acordo com Tardif (2010) as ciências da educação são incorporadas à vida do professor durante sua formação inicial ou contínua, e buscam não somente a produção de conhecimento, mas incluí-los à prática profissional dos

professores. Já os saberes pedagógicos “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2010, p.37). Essas doutrinas fazem parte da formação profissional dos professores, servindo como uma espécie de “[...] arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (ibid, p.37).

Os *saberes disciplinares* “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior da faculdade e de cursos distintos” (ibid, p.38). Esse tipo de saber é definido e escolhido pelas universidades, sendo ensinado nas mais diferentes disciplinas, com o intuito de agregar saberes sociais às práticas docentes, para a formação inicial ou contínua dos professores (TARDIF, 2010).

Um terceiro tipo de saber é o *saber curricular*. Eles correspondem aos:

[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2010, p.38).

O último tipo de saber usado por Tardif (2010) corresponde aos *saberes experienciais*. O autor coloca que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p.38-39, grifo do autor).

Esse tipo de saber é bastante destacado por Tardif (2010). O autor também coloca que os *saberes de formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os *saberes disciplinares* e os *saberes curriculares* são entendidos como exteriores aos professores, pois eles não

participam da sua escolha ou criação. Tanto no âmbito das universidades, como das escolas, Tardif (2010) coloca que não há a participação de nenhum tipo dos professores. Isso faz com que os *saberes experienciais* adquiram um valor simbólico maior para eles, pois:

[...] [são] saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Este saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2010, p.48-49).

Os saberes experienciais são saberes exclusivos e individuais dos professores, pois cada saber experiencial é particular de cada um. São saberes feitos através de reflexão pessoal, provindos de momentos aonde cada professor necessita de improvisação e habilidade pessoal. Com isso, o professor adquire uma maturidade profissional, pois todos esses desafios lhe ajudam no aprimoramento profissional. Todas essas situações são formadoras e, através desses momentos tão únicos que cada professor enfrenta em sala de aula, é possível a criação dos *habitus*<sup>16</sup>, que podem se transformar na forma pessoal de ensinar de cada professor, em “macetes” da profissão, como também trações da “personalidade profissional” de cada professor (TARDIF, 2010).

### 3.3 SABERES DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)<sup>17</sup>

O papel do educador dentro da escola é de suma importância. Sua postura perante o ato de ensinar sempre deve ser de muito empenho e

---

<sup>16</sup> Tardif (2010, p.49) conceitua *habitus* como sendo “certas disposições adquiridas na e pela prática real”.

<sup>17</sup> O texto deste subcapítulo tem por base um capítulo da monografia de especialização do autor desta dissertação.

compreensão. Porém, a atuação dos professores da EJA, devido à inexistência de um modelo de formação, vem se constituindo por práticas educativas fragmentadas (CUNHA et al, 2009). Como forma de superação dessa realidade, se torna necessário que “[...] ele esteja continuamente se preparando, lendo, entrando em contato com seus pares para trocar ideias, experiências, tirar dúvidas, enfim, construir e reconstruir seu conhecimento, baseado nas experiências em sala de aula” (ibid, p.61).

O educador sempre deve estar em constante formação, levando em consideração as especificidades da EJA. Porém, essa formação pode estar voltada a concepções de ensino e não necessariamente a aquisição de técnicas. Assim, o educador da EJA pode adotar uma postura voltada ao fato de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011a, p.24, grifo do autor).

Um educador de EJA que adota a educação como um ato simples de “transferir conhecimento” compreende o saber como sendo:

[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2011b, p.81).

Nesse tipo de educação o aluno permanece em um estado de alienação, pois não é incentivado a refletir sobre o conhecimento recebido, tampouco produzir novos conhecimentos. Com esse tipo de educação o aluno também fica impedido de refletir sobre a sociedade em geral, como também sobre seus direitos e deveres. Fica privado de exercer sua cidadania, pois acaba por receber um tipo de educação limitadora. Fica privado do direito da busca, sendo ela por conhecimento ou por uma vida melhor. Sendo assim, nega-se o direito pelo descobrimento e desenvolvimento de suas capacidades, suas virtudes. Como consequência, a educação adquire um caráter opressor. Para Freire (2011b, p.60) “A opressão só existe quando se constitui em um ato

proibitivo do *ser mais* dos homens” (grifo do autor). Nega-se ao aluno o direito de “ser mais”.

Destarte, na EJA é necessário que no processo de formação do aluno, a relação de aprendizado entre ele e o educador seja de cooperação. Há uma troca mútua no processo formativo, pois, como um ato de socialização, a necessidade de diálogo entre o educador da EJA e o aluno é necessária. Esse diálogo permite ao educador promover um tipo de educação que visa, por meio da reflexão, a compreensão do aluno sobre as coisas, sobre os aspectos que fazem parte da sociedade, num processo em que o ato de escutá-lo é contínuo. Dessa forma, “A dialogicidade visa e leva à compreensão e valorização do educando, de forma que ele tome consciência da importância de sua participação na construção e reconstrução da realidade em que vive” (HARACEMIV, 2011, p.70).

Dessa participação no processo de reinvenção da realidade, o aluno precisa aceitar o fato de que ele também é “produtor de conhecimento” (FREIRE, 2003, 2011a). Esse processo pode não ser fácil, pois os alunos da EJA podem não se sentir a vontade a posicionarem-se como sujeitos (HARACEMIV, 2011). Porém, o educador deve possibilitar a eles a possibilidade de desenvolver uma autoimagem diferenciada promovendo, inclusive, a superação de aspectos como baixa autoestima, cujo educador exerce um importante papel nesse aspecto, como motivador (BRASIL, 2006). O educador tem a possibilidade de possibilitar ao aluno a alteração de sua autoimagem, propiciando a todos o ato de “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2011a, p.42, grifo do autor).

Nessa busca por propiciar a descoberta de uma nova realidade, o educador da EJA ainda pode mostrar ao aluno que ele “[...] já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos” (FREIRE, 2011a, p.28). Isso faz com que o aluno perceba que o ato de aprender é comum a todos, não somente a ele. Como a própria função qualificadora da EJA, também chamada de função permanente (BRASIL, 2000b), visa à atualização dos conhecimentos

para toda a vida, esse pressuposto acaba por ser aplicado a todos, inclusive ao educador.

Levando-se em consideração as especificidades presentes na EJA, o ato de aprender, como de produzir saberes é presente a realidade do educador. Como coloca Haracemiv (2011, p.75) “As práticas desenvolvidas são caracterizadas basicamente como adaptações do modelo tradicional de ensino”. Isso denota uma necessidade de desenvolvimento de saberes por parte do educador, pois sua metodologia não está de acordo com a modalidade de EJA. A autora ainda coloca que “O que se constata na realidade são práticas direcionadas às crianças, infantilizando os adultos e limitando o processo de aprendizagem, não proporcionando discussões e reflexões e tampouco a criticidade” (HARACEMIV, 2011, p.75). É dada por necessária a formação constante do educador e, para isso, há a necessidade da reflexão sobre a prática.

Freire (2011a, p.30) ainda coloca que “Ensinar exige pesquisa” e esse aspecto deve ser diário, pois levando em consideração que as salas de aulas da EJA são compostas por pessoas que possuem a reprovação e a evasão escolar pertencente a sua história de vida (BRASIL, 2000b) e, para se evitar a repetição desses aspectos, o educador precisa estar qualificado para ensinar nessa modalidade de ensino.

Dessa forma, as escolas de EJA exigem uma postura decisiva e de muito empenho dos educadores. Isso se deve ao fato de que é necessário um tipo de educação que propicie um aprendizado que seja significativo para o aluno. Porém, para que isso seja conquistado, o diálogo entre o educador e o educando é necessário para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Prática essa que possa “[...] formar conscientemente os sujeitos envolvidos na escola, a aprendizagem dos conteúdos, o repensar os modos de estar no mundo, de aprender coisas novas do interesse do educando” (HARACEMIV, 2011, p.70).

O objetivo para a criação dessa prática pedagógica promovida por meio do diálogo com os educandos é propiciar uma educação que não gere o aprendizado mecânico. Como explica Freire (2011b, p.96):

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 2011b, p.96).

O objetivo de ser realizado o diálogo em sala de aula visa propiciar ao educando vivenciar a realidade a partir de pressupostos diferentes dos que ele possuía antes de ingressar na escola.

Dessa forma, é importante destacar sobre a importância que a educação deve adquirir para a vida do aluno. A educação presente na EJA deve ser contrária a ideias como “O aluno constata, com outras palavras, que o saber da escola se distancia de seu mundo social e intelectual e não contribui para a sua formação” (HARACEMIV, 2011, p.72). O educador como também a escola, precisam conceber a educação como sendo relevante para a vida do aluno, para a sua formação. Caso contrário, a possibilidade do fracasso escolar, do fracasso de exercício da cidadania por parte dos alunos, como também da evasão escolar, será considerável. Assim, na busca por essa significação educacional é dada por necessária uma educação que seja coerente com as especificidades presentes na EJA.

Para se chegar a tanto, cabe ao educador à função de orientar o aluno sobre o ato de aprender criticamente, torná-lo questionador do conteúdo recebido. Haracemiv (2011) comenta que a educação na EJA precisa ser problematizadora, questionadora levando em consideração o momento histórico, a realidade em que se está inserido. Freire (2011b) recomenda que o educador busque temas, por meio do diálogo com seus alunos. Dessa forma, o educador conseguirá conhecê-los melhor e ter ciência de suas necessidades, anseios, expectativas e formas de pensar. Após isso, a problematização desses temas é realizada e uma nova forma de pensar é incentivada, mediatizada pelo professor. O educador deve gerar condições para que os educandos sejam críticos, problematizadores para, dessa forma, se transformarem em “[...] reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011a, p.28).

Porém, é necessária a reflexão do educador para a conquista de uma educação que seja problematizadora e significativa para o aluno. Haracemiv (2011, p.75) coloca que

O processo de ensino poderia ser enriquecido com a compreensão e adoção de práticas nas quais o professor ensina os conteúdos colocados, mas sempre os relacionando com a realidade do contexto de seus alunos, sendo ele quem faz a mediação na superação dos conhecimentos anteriores (senso comum) em direção ao saber mais elaborado e crítico (HARACEMIV, 2011, p.75).

Relacionar os conteúdos ensinados com a realidade do aluno pode ser a saída para uma educação mais significativa.

Em alguns documentos da EJA (BRASIL, 2000b, 2006d; PARANÁ, 2006) é comentado sobre os saberes que os alunos trazem para a sala de aula. Esses saberes, feitos no senso comum, devem ser utilizados pelos educadores, gerando o respeito à leitura de mundo que o aluno da EJA possui.

Sobre isso, Freire (2003, p.44) coloca que "[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte" (FREIRE, 2003, p.44). É importante ainda destacar que

Para os alunos jovens e adultos pesa ainda a desvalorização dos conhecimentos que construíram ao longo da vida. Na escola, o saber medir da costureira desaparece, a forma de calcular dos pedreiros é considerada imprecisa, o jeito de falar do povo é visto como cheio de erros gramaticais. Considerados equivocados e pouco significativos, os conhecimentos que estes alunos trazem, deixam de ser considerados como base para os novos conhecimentos que buscam aprender. Esta situação torna bem mais difícil chegar àquilo que o professor(a) tenta ensinar. Pior do que isto, estes alunos colocam-se em posição de inferioridade diante daqueles que são capazes de aprender melhor do que eles (BRASIL, 2006d, p.18-19).

Para o professor compreender melhor "o mundo" do aluno, é necessário ter sensibilidade e boa vontade para visualizar a situação em que ele está inserido, seu contexto social, sua motivação, enfim, conhecê-lo. Dessa forma, é possível criar estratégias diferentes e adequadas para o ensino (CUNHA *et al.*, 2009).

Privilegiar os "saberes de experiência feito" (FREIRE, 2000, 2003, 2011a) dos alunos da EJA representa o respeito do educador à identidade deles. Freire (2011a, p.31) explica que é dever do educador e da escola

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – [...] [mas também] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2011a, p.31).

Um novo significado é desenvolvido se o educador utilizar esses saberes como forma de gerar reflexão e compreensão ao aluno, contextualizando os conteúdos ensinados, deixando-os mais perto da realidade dos alunos. Gadotti (2003, p.47) explica que "[...] se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não 'aprendemos'". Assim, percebe-se que o educando "[...] precisa saber o *que* está aprendendo e *por que* está aprendendo" (HARACEMIV, 2011, p.72, grifo do autor), ou seja, precisa ter sentido e significado para ele.

Utilizando os saberes dos alunos, o educador se depara com vários tipos de cultura. As Diretrizes Curriculares da EJA, do estado do Paraná (2006), utilizam a cultura como eixo norteador para o currículo na EJA, reconhecendo a importância de se considerar esse aspecto nas ações políticas referentes a ela. Assim, quando o educador utiliza os saberes dos alunos, ele está levando em conta essas realidades culturais a fazerem parte de sua ação pedagógica, de sua explanação a respeito de algum conhecimento. Como coloca Tramontin (2008, p.6):

[...] o educador de EJA, precisa ser essencialmente um pesquisador e um investigador. Sua função será a de buscar junto a sua comunidade palavras geradoras que são significantes em suas atividades profissionais e que se constitua em temas que poderão nortear a sua ação pedagógica [...]. Tudo para construir um novo saber, de fato libertador e significativo para o projeto de vida de cada um dos educandos e educadores (TRAMONTIN, 2008, p.6).

Para o educador da EJA, se torna indispensável compreender que o respeito aos saberes dos alunos "[...] implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo" (FREIRE, 2003, p.44). Dessa

forma, "A escola de adultos procura compreender a dinâmica vivida pelos alunos em seu cotidiano" (CORRÊA, 2009, p.28).

A utilização desses saberes representa a possibilidade do diálogo entre o professor e o aluno, sem contar a valorização da realidade que os alunos da EJA trazem para a sala de aula. Porém, esse uso deve ser pensado, pois a ressignificação<sup>18</sup> desses saberes deve ser promovida. Dessa maneira,

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar*, permanecer. [...] *Partir* do "saber de experiência feito" para superá-la não é *ficar* nele (FREIRE, 2003, p.37, grifo do autor)

Por meio da utilização dos saberes que os alunos trazem, busca-se propiciar um tipo de ensino em que o aluno participe do processo de aprendizagem. Utilizar os saberes que o aluno traz para a sala de aula não significa limitar o ensino a ele. Há a busca para a superação desses saberes, porém, não é possível tentar superá-lo "[...] sem, partindo dele, passar por ele" (ibid, p.43).

Assim, a relação ideal entre educador e educando, num âmbito de EJA, é caracterizado pelo diálogo. Ao contrário disso, não haveria a promoção da reflexão do aluno, como também a possibilidade de qualquer tipo de liberdade. Na EJA o ensino precisa ser diferenciado. Não se configura como um tipo de educação voltada ao ato de "depositar, de transferir valores e conhecimentos" (FREIRE, 2011b, p.82), sem sua reflexão e superação. Assim, o educador da EJA visa um diálogo motivador com o aluno, promovendo sua participação ativa nas aulas, como também o aprendizado diferenciado.

Por meio do diálogo e da boa vontade, o educador da EJA pode ajudar seus alunos a se verem como seres inacabados, mas produtores de conhecimento. Mostrar que o ato de aprender é para toda a vida e para todos, sendo aluno ou professor. Enfim, criar um ambiente em que haja "A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria" (FREIRE, 2011a, p.70).

---

<sup>18</sup> Esse aspecto é bastante importante na educação musical. É comum o educador musical utilizar repertório provindo dos alunos. Porém, nessa utilização, é necessário um trabalho de ressignificação desse repertório.

## 4 DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

### 4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

Para os objetivos dessa pesquisa, a abordagem qualitativa é uma das opções metodológicas mais adequadas, pois ela visa à interpretação e não a mensuração dos dados.

Esse tipo de pesquisa tem na Antropologia sua origem. Logo após, essa abordagem passou a ser adotada pelos sociólogos nas pesquisas sobre a vida em comunidades e, somente depois disso, passou a ser utilizada num âmbito educacional (TRIVIÑOS, 1992).

De acordo com Silva e Menezes (2005, p.20) a pesquisa qualitativa:

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2005, p.20).

Bogdan e Biklen (1994, p.16) explicam que a expressão investigação qualitativa é utilizada como:

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Em uma pesquisa com abordagem qualitativa é buscado o entendimento do mundo real, porém com um enfoque interpretativo. Almeja-se, por exemplo, compreender os conceitos, saberes, modos de viver e pensar, etc. Busca-se compreender o ser humano, sua vida social e cultural.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A primeira característica se refere ao fato de que em um estudo qualitativo é importante à associação das ações, palavras ou gesto com o contexto (BOGDAN, BIKLES, 1994). Mesmo que os dados sejam obtidos através de entrevistas, equipamento de vídeo ou observações, os “investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo” (ibid, p.48). Na verdade, em um estudo com professores, tanto comportamentos, habilidade, conhecimentos e saberes são influenciados pelo contexto. Numa realidade de EJA, esse aspecto é ainda mais destacável, levando em consideração todos os tipos de diversidades existentes nesse tipo de escola.

A característica relacionada à investigação qualitativa ser descritiva, justifica-se pelo fato dos dados recolhidos serem registrados através de imagens ou palavras. Diferentemente da abordagem do tipo quantitativa, em que os dados são em forma de números, “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (ibid, p.49). Toda informação é relevante e, cada colocação realizada pelo professor pesquisado, é fundamental para se compreender os desafios e concepções.

A terceira característica da investigação realizada pela abordagem qualitativa está relacionada ao aspecto de que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.50) “[...] esse tipo de estudo foca-se no modo como as definições [...] se formam”, ou seja, busca compreender todo o processo. De acordo com Tardif (2010), estudos sobre saberes buscam compreender as influências existentes na formação do modo como os professores realizam o ato de educar. Essa característica possibilita a reflexão

sobre quais aspectos são mais relevantes na formação de definições, saberes, *habitus*, etc.

A quarta característica se refere a tendência dos investigadores em analisar os dados de forma indutiva. A pesquisa não serve para confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente, num anseio de corroborar resultados já esperados. As ideias são construídas à medida que os dados forem recolhidos e não se presume que já é sabido o suficiente para reconhecer as questões mais importantes da pesquisa, antes de efetuar a investigação (BOGDAN, BIKLEM, 1994). Essa característica é particularmente importante numa pesquisa que almeja estudar os saberes de professores inseridos em uma realidade tão peculiar como a EJA, pois deve permitir que os professores participantes revelem dados baseados na espontaneidade.

A última característica de uma investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) é voltada à importância do significado. Nesse tipo de abordagem, há a preocupação em considerar o ponto de vista do professor pesquisado e também no questionamento dos sujeitos, para a obtenção de dados que reproduzam suas vivências, como também as consequentes interpretações.

Outro aspecto citado por Triviños (1992) refere-se sobre o ambiente. O autor coloca que “O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (TRIVINOS, 1992, p.122). Para a realização de uma pesquisa sobre saberes docentes num contexto de EJA, o pesquisador deve se ater ao ambiente, pois a interpretação dos dados obtidos será mais condizente com a realidade do professor participante. Os professores pesquisados podem eleger diferentes saberes para o ensino da música decorrente do ambiente em que estão inseridos.

Por fim, com o objetivo de descrever e interpretar as falas dos professores participantes, de uma maneira que possibilite compreender a relação que eles estabelecem entre formação, atuação, orientações curriculares provindas de escolas, documentos estaduais e federais, como também as vivências obtidas na escola, a abordagem qualitativa será adotada nesta pesquisa.

## 4.2 ESTUDO DE ENTREVISTAS

Para pesquisas com abordagem qualitativa a utilização de entrevistas permite a construção de dados relevantes. Através delas, é possível trazer para primeiro plano pensamentos, sentimentos, concepções, saberes, etc. dos participantes de maneira bastante próxima da realidade pesquisada.

No presente estudo, a utilização da metodologia de Estudo de Entrevista foi adotada. Esse tipo de metodologia é utilizado "[...] quando pesquisadores querem adquirir um profundo conhecimento dos participantes, a respeito de determinado fenômeno, experiências, ou conjunto de experiências. [...] A intenção é descobrir a visão da pessoa sobre uma experiência ou fenômeno de estudo (DEMARRAIS, 2004, p.52, tradução nossa). Baseado nos objetivos presentes nessa pesquisa, entendeu-se que essa metodologia proporcionaria a obtenção de dados que permitissem uma problematização a respeito dos saberes dos educadores. De acordo com Almeida (2009, p.71-72) "A entrevista como método de pesquisa, [...] é mais usada nas áreas de psicologia e de saúde, quando os envolvidos não se caracterizam como um estudo de caso ou não são estudados a partir de suas histórias de vida". Como o presente estudo almeja entrevistar vários educadores e suas falas descreverão situações que possam ter sido vivenciadas no dia da entrevista, por exemplo, essa metodologia acabou por ser a mais adequada.

Pesquisas na área da música que utilizam essa metodologia são poucas. Destaca-se a pesquisa de Galizia (2007), que em seu estudo intitulado "Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música" buscou elucidar, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em música. Para isso, procurou descrever a formação dos professores, identificar características de suas respectivas atuações profissionais e, além de compreender como os professores pesquisados percebem sua prática profissional, também seus respectivos ambientes de trabalho. Em sua pesquisa, Galizia utilizou o Estudo de Entrevistas para responder a esses objetivos e, através de sua pesquisa, explicou que esse tipo de metodologia "[...] é muito aberto em sua estrutura, deixando a critério do pesquisador

parâmetros como quantidade de pessoas pesquisadas, saturação da amostra, entre outros" (GALIZIA, 2007, p.38). O autor realizou entre uma e duas entrevistas com cada professor. De acordo com Galizia (2007), Lucy Green (2002) entrevistou 14 músicos populares residentes em Londres. Essa autora, em seu Estudo de Entrevistas, utilizou como critério para o número de entrevistas, a repetição de dados – o que ocorreu após cinco ou seis entrevistas – e a constatação de que as áreas relevantes para as questões de pesquisa estavam saturadas.

Dessa forma, a forma como o Estudo por Entrevistas será realizado fica a critério do pesquisador que, através da realidade enfrentada, escolherá a quantidade de entrevistados, como também a quantidade de entrevistas necessárias para a obtenção de respostas para sua pesquisa.

### 4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

#### 4.3.1 Entrevista Semiestruturada

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas. Pode-se definir entrevista como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1999, p.117).

Dessa forma, o entrevistador busca obter dados através de um processo que abrange um tipo de interação muito particular, pois cada educador entrevistado possui saberes e vivências que são únicas. Para tanto, “[...] Tornar-se difícil [...] determinar a maneira correta de se conduzir uma entrevista. Isto dependerá sempre de seus objetivos, bem como das circunstâncias que a envolvem” (GIL, 1999, p.122-123).

O entrevistador deve gerar a sensação de utilidade e importância do entrevistado, para que seja atingido um nível de simpatia. Dessa forma, a obtenção das informações é adquirida através da participação interessada e verdadeira do entrevistado (TRIVINOS, 1992).

Buscando uma ferramenta de coleta de dados que permita atingir os objetivos da presente pesquisa, optou-se pelo tipo de entrevista denominada semiestruturada.

A entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1992, p.146). Para que essa liberdade e espontaneidade sejam propiciadas ao entrevistado, optou-se pela entrevista semiestruturada individual.

Esse tipo de entrevista apresenta um guia com perguntas pré-estabelecidas, ou seja, “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (ibid, p.146). O roteiro preliminar, por possuir perguntas de caráter aberto, se molda à situação concreta e, no decorrer da entrevista, o entrevistador pode acrescentar, desenvolver ou ampliar novas perguntas com o objetivo de aprofundar ou esclarecer determinados pontos relevantes ao estudo.

Dessa forma, neste tipo de entrevista “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.33).

#### 4.3.2 Roteiro das entrevistas

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado com a intenção de propiciar a aquisição de dados que pudessem proporcionar a reflexão sobre os saberes que os professores de Arte investigados consideram importantes para lecionar música.

Ele foi desenvolvido a partir do referencial teórico e da literatura pesquisada, levando em consideração a tipologia de saberes exposta por Tardif (2010) e as especificidades presentes na EJA. Assim, buscou-se desenvolver um roteiro que pudesse abarcar a riqueza de vivências,

experiências, reflexões e diálogos realizados, dentro e fora das salas de aula da EJA, pelos educadores entrevistados.

Destarte, o roteiro está organizado em quatro blocos: o educador, políticas, a música e suas relações; formação do professor; atuação do professor e relação entre saberes e atuação.

Como forma de avaliação do grau de clareza do roteiro das entrevistas foi realizado um teste piloto. Através dele, percebeu-se que algumas perguntas não estavam muito claras e a alteração de alguns verbos foi dada por necessária. Como um todo, o roteiro atingiu os objetivos almejados, que eram obter respostas condizentes com o que era perguntado, respostas essas que poderiam propiciar o conhecimento sobre a realidade dos professores, como também o diálogo com o autor Maurice Tardif (2010), referencial teórico utilizado nessa pesquisa.

Antes da entrevista-piloto ser realizada foi lido um guia teórico explicando os conceitos básicos utilizados nessa pesquisa, provindos de Tardif (2010). Dessa forma, explanações sobre o que saber e o que são saberes de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Também foi realizada uma breve explicação sobre as cinco categorias de saberes utilizada pelo autor, ou seja, que os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, que o objeto do docente são seres humanos e que os saberes são sociais. Ao fim da entrevista-piloto, o professor participante foi questionado sobre a utilização desse guia teórico para a compreensão dos conceitos utilizados na pesquisa. Comentou que esse guia teórico é necessário, pois colaborou para uma maior compreensão da base teórica da presente pesquisa.

Porém, esse guia foi utilizado apenas com dois professores da disciplina Arte dos CEEBJAs, tendo sido utilizado somente na primeira entrevista. A maioria dos professores não achou necessária essa explanação conceitual.

#### 4.3.3 Aproximação com o campo empírico

Inicialmente, solicitou-se autorização, junto ao Núcleo Regional de Educação – Curitiba (NRE), para a realização do presente estudo. Com a abertura do protocolo, contatos via e-mail e telefônicos também foram realizados com a Coordenação da EJA da SEED. Após a decisão pela pesquisa ser realizada com professores de CEEBJAs, a coordenação da EJA do NRE mandou para as escolas um e-mail comunicando sobre a existência da pesquisa e seus objetivos, solicitando, dessa maneira, a participação dos professores nesse estudo.

Nos meses de julho e agosto, contatos telefônicos foram realizados com os sete CEEBJAs da cidade de Curitiba. Desses, foram visitados seis instituições, tendo o atendimento realizado pelo(a) diretor(a) da instituição ou por pedagoga. Deixou-se nas instituições material destinado aos professores da disciplina, explicando os objetivos da pesquisa. Tempo depois, retornou-se aos CEEBJAs para ter ciência sobre o interesse dos professores pela participação na pesquisa. Com a obtenção das respostas, passou-se para a etapa de agendamento das entrevistas com as professoras de alguns CEEBJAs. No total, foram realizadas duas entrevistas com as professoras. A primeira foi realizada no mês de outubro e a segunda no mês de dezembro.

#### 4.3.4 Sujeitos da pesquisa

A intenção da presente pesquisa foi realizar um estudo com professores da disciplina Arte de alguns CEEBJAs<sup>19</sup> da cidade de Curitiba.

Os professores de Arte, sendo de EJA ou de Ensino Regular, vinculados ao estado do Paraná, são orientados, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a lecionar conteúdos referentes às quatro áreas que formam essa disciplina: música, artes visuais, teatro e dança. Sobre o ensino

---

<sup>19</sup> Visando o anonimato das professoras participantes, os nomes dos CEEBJAs e nem a quantidade de instituições que participaram dessa pesquisa serão discriminados.

realizado na disciplina as Diretrizes de Educação Básica da disciplina Arte, do estado do Paraná, explicam que:

[...] considera-se que a disciplina de Arte deve propiciar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado em arte. Por isso, propõe-se uma organização curricular a partir dos *conteúdos estruturantes* que constituem uma identidade para a disciplina de Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas de Arte (PARANÁ, 2008, p.63, grifo do autor).

Destarte, percebe-se um direcionamento educacional para a abordagem das quatro áreas de conhecimento dentro da disciplina, de maneira sistematizada, possibilitando um ensino articulado entre elas. Dessa forma, as professoras dos CEEBJAs devem seguir as determinações curriculares sobre a abordagem das quatro áreas da arte na disciplina.

Assim, a questão da polivalência ainda é presente nos CEEBJAs do estado e a presença de professores com formações diversificadas ensinando música é marcante. Sobre esse tipo de realidade, Del Ben (2005, p.77) coloca que “[...] a maioria dos professores investigados atua concomitantemente nas áreas de artes plásticas, artes cênicas e música”, mostrando que nas escolas pesquisadas pela autora, a prática polivalente do ensino das artes era uma realidade.

De acordo com a lei 11.769 de 2008, o ensino do conteúdo música é obrigatório, mas não exclusivo da disciplina Arte. Interpretando a lei, conclui-se que a música é o único conteúdo que os professores de Arte são obrigados a ensinar, porém, na prática, isso pode não acontecer, em função de diversos fatores, sendo o domínio da música o principal deles. Assim sendo, utilizou-se como critério para essa pesquisa a exigência do professor de Arte ensinar música em suas aulas, independente de sua formação acadêmica. A escolha de professores com formação não específica em música para esta pesquisa se deve ao fato de que a presença de professores com formação em Artes Visuais e Teatro ensinando nos CEEBJAs de Curitiba é marcante. Somando-se a isso,

deve-se considerar o fato de que não há licenciados em Música com formação específica em EJA<sup>20</sup>.

Além disso, decidiu-se pela criação de alguns critérios de exclusão para a participação dos professores na presente pesquisa, que foram: não concordância do professor com a participação na pesquisa (desinteresse do professor); não concordância do professor com a gravação oral da entrevista; disponibilização do professor para a realização da entrevista apenas em horário de aula; a escola onde o professor atua estar situada em área que possa oferecer perigo a integridade física do pesquisador; o professor estar em qualquer tipo de licença do trabalho docente (saúde, férias, etc.) ou estar realizando PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional).

Destarte, entende-se que

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p.141).

Seguindo esses critérios de exclusão, chegou-se ao número de oito professoras. Porém, após a coleta de dados, optou-se pela exclusão de uma das professoras, por considerar que alguns dados não foram conclusivos.

Assim, a pesquisa foi baseada nas falas de sete professoras, sendo elas funcionárias de alguns CEEBJAs da cidade de Curitiba. Uma dessas professoras, durante a coleta de dados, estava lecionando em uma APED do CEEBJA em que ela é vinculada. Isso quer dizer que suas aulas da disciplina não eram ministradas na sede do CEEBJA.

Dessa forma, mesmo que o número de participantes não seja extenso, acredita-se que a presente pesquisa possa fornecer dados significativos para

---

<sup>20</sup> De acordo com dados estatísticos da educação superior (censo 2010), enviados via e-mail pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) não há nenhuma universidade ou faculdade no Brasil que forme educador musical exclusivamente para lecionar na EJA. Dados recebidos no dia 01. Jun.2012.

reflexão. Em abordagens qualitativas, como coloca Bogdan e Biklen (1994, p.17) “[...] a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras”. Independente da quantidade de educadores que participarão deste estudo, o importante é que “O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação, tornando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (RUQUOY, 1997, p.103).

#### 4.3.4.1 Formação acadêmica dos sujeitos

A concepção polivalente do professor da disciplina Arte dos CEEBJAs é bastante marcante. O professor dessa disciplina precisa lecionar para seus alunos as quatro áreas da arte<sup>21</sup>, ou seja, Música, Teatro, Artes Visuais e Dança.

Com as entrevistas realizadas, percebeu-se que as professoras diferem a respeito de sua graduação, mostrando que os profissionais que ensinam música nesses centros precisam suprir eventuais carências no ensino da música decorrentes de sua formação acadêmica.

Visando o anonimato das professoras pesquisadas, optou-se pela utilização de nomes fictícios. Os cursos de formação inicial e pós-graduação das professoras também não foram especificados, visando o anonimato.

O presente trabalho ainda utilizou as expressões "com formação específica em música", para as professoras que possuem curso superior em música e "sem formação específica em música", para as professoras que não possuem curso superior em música para, dessa forma, diferenciar a formação inicial das professoras.

Assim sendo, as professoras com formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Bia e Cláudia. As professoras sem formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Ana, Bruna, Emily, Nayara e Isabela.

---

<sup>21</sup> Há mais áreas, mas os PCNs sistematizam essas quatro.

A tabela 3 fornece um panorama da formação inicial e continuada das professoras pesquisadas:

TABELA 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS

<b>TITULAÇÃO</b>	
<b>PROFESSORAS COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
CLÁUDIA	Especialização; Mestrado
BIA	Especialização
<b>PROFESSORAS SEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM MÚSICA</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
Ana	Especialização
Bruna	Especialização
Emily	Especialização
Nayara	Especialização
Isabela	Especialização

FONTE: O autor

A grande maioria das professoras não possui formação específica em música. Das sete professoras pesquisadas, somente duas tiveram acesso a conhecimentos teóricos sistematizados e reflexões acerca de como ensinar música, propiciados por um curso de graduação específico para o ensino da música nas escolas, sendo os cursos de Educação Artística com habilitação em Música e Educação Artística com licenciatura em Música. Já com as

professoras sem formação específica em música há a presença de cursos de graduação em Educação Artística - Licenciatura em Artes Plásticas, Artes Visuais com ênfase em computação gráfica, Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Educação Artística com habilitação em Desenho e Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas.

É possível ainda perceber, por meio da tabela 3, que todas as professoras possuem cursos de pós-graduação. Porém, é pertinente comentar que apenas as professoras Ana e Cláudia cursaram cursos de pós-graduação voltados especificamente para a EJA.

Os cursos de pós-graduação cursados pelas professoras são, basicamente, compreendidos por especializações. Das professoras entrevistadas, as professoras Emily, Cláudia, Bia e Nayara comentaram ter tido algum tipo de abordagem sobre música nos cursos de especialização frequentados por elas. Por fim, a professora Cláudia possui mestrado.

#### 4.3.4.2 Atuação acadêmica dos sujeitos

As professoras da disciplina Arte se encontram em situações distintas relacionadas à atuação em escolas. Esse aspecto é verificado no tempo de carreira que cada uma possui.

Na tabela 4 é possível visualizar o tempo de carreira que cada professora possui na educação básica:

TABELA 4 – TEMPO DE CARREIRA DAS PROFESSORAS

PROFESSORA	TEMPO DE CARREIRA	
	DOCÊNCIA	EJA
Cláudia	20 anos	17 anos
Nayara	15 anos	1 ano
Bia	12 anos	5 anos
Isabela	6 anos	2 anos
Ana	23 anos	15 anos
Emily	9 anos	3 anos
Bruna	14 anos	1 ano

FONTE: O autor

Por meio desta tabela é possível perceber dois aspectos. O primeiro está relacionado ao tempo de carreira das professoras na docência, como um todo. A maioria possui mais de dez anos de experiência como professora, com exceção das professoras Isabela e Emily. As professoras Cláudia e Ana estão há mais de vinte anos atuando na docência e as professoras Nayara, Bia e Bruna há mais de dez anos. Isso mostra que as professoras possuem bastante experiência na área da docência.

O segundo aspecto está relacionado ao tempo de carreira dentro da EJA. A grande maioria possui menos de dez anos de docência na EJA. As professoras Bruna e Nayara estão em seu primeiro ano de atuação. As professoras Bia, Isabela e Emily possuem menos de dez anos de experiência e as professoras Cláudia e Ana com menos de vinte anos de atuação na EJA.

Não há nenhuma professora com mais de vinte anos de experiência lecionando dentro dessa modalidade de educação.

Ainda é possível constatar que o tempo de carreira que cada professora possui na docência mostra que elas lecionam ou lecionaram em espaços de atuação além da EJA.

Por fim, durante a coleta de dados, a grande maioria das professoras pesquisadas estavam lecionando tanto no Ensino Fundamental 2 como no Ensino Médio, sendo em aulas da forma organizacional individual ou coletiva. A professora Isabela lecionava na forma coletiva para o Ensino Fundamental 2 e na forma individual tanto para o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. A professora Ana lecionava para o individual e para o coletivo, no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. A professora Bia lecionava na forma coletiva para o Ensino Médio. O restante das professoras entrevistadas lecionavam para o Ensino Fundamental 2 e/ou Ensino Médio na forma organizacional individual. Porém, como a oferta de turmas coletivas é feita todo o ano, há professoras que possuem experiência com turmas coletivas, como é o caso das professoras Cláudia e Emily.

#### 4.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.205) análise de dados é “[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Dessa forma, a organização e seleção dos dados obtidos através das transcrições das entrevistas serão realizadas de tal maneira que permita a categorização dos dados de acordo com o referencial teórico utilizada nessa pesquisa e as especificidades inerentes à EJA.

Para o processo de transcrição das entrevistas optar-se-á pela textualização das falas dos entrevistados. Talvez, esse processo não fosse necessário, levando em consideração que os participantes dessa pesquisa são

educadores com formação universitária. Porém, levando em consideração que o ato de falar sobre si mesmo, seus próprios saberes e experiências em salas de aula é composto por momentos de pausas, contradições e reflexões que ocorrem durante a entrevista, é comum que o resultado das falas possua vícios de linguagem, erros de concordância, como uso de interjeições desnecessárias; “inúmeras frases repetidas, [...] muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal - que é o que tentamos fazer das entrevistas. Há estrangeirismos, gírias, palavras chulas, ou seja: termos que são bastante distintos quando falados ou escritos” (Gattaz, 1996).

É bem verdade que a transcrição literal representa maior fidelidade do depoimento do entrevistado. Porém, os dados devem propiciar uma leitura agradável ao leitor. Dessa forma, a textualização tem a intenção de gerar um texto com “[...] narrativa clara, [...] o texto deve ser "limpo", "enxuto" e "coerente" (o que não quer dizer que as *idéias* apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal [...]” (ibid, 1996).

Ainda é pertinente colocar que a ideia de textualização difere da proposta de Gattaz (1996). Esse autor explica que o produto final do texto submetido a textualização é de autoria do entrevistador, tendo o entrevistado como um colaborador. A ideia de textualização que é buscada nessa pesquisa é a de tornar o texto claro e evitar sucessivos recortes nas falas, fato esse que é comum em pesquisas que utilizam entrevistas.<sup>22</sup>

Para o agrupamento dos dados obtidos, confeccionou-se dois tipos de cadernos. O primeiro foi chamado de Caderno de transcrição, contendo as transcrições literais das falas dos entrevistados. O segundo caderno foi denominado Caderno de Transcrição 2, cujo objetivo foi a seleção das falas escolhidas para a exposição de dados, porém, com o processo de textualização. Em cada seção composta pelos dados adquiridos com cada entrevista, haverá a contextualização das falas, porém, dentro de categorias de

---

<sup>22</sup> Minha monografia de graduação em Licenciatura em Música, realizada na UFSM, utilizou a História Oral Temática como metodologia e entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. Nessa pesquisa, a textualização dos dados não foi utilizada. Foi bastante desgastante utilizar a transcrição literal das falas dos entrevistados, pois elas continham erros de concordância verbal, muitas interjeições, como também frases sem sentido. A edição constante das falas foi necessária e isso acarretou uma perda de qualidade dos dados.

análise. Essas categorias seguem as ideias expressas no roteiro das entrevistas semiestruturadas. Porém, como característica desse tipo de entrevista, alguns dados que não são considerados durante a confecção do roteiro, são obtidos através das falas dos entrevistados. Dessa maneira, além do conteúdo proposto inicialmente pelo roteiro das entrevistas, essas novas informações servem como pressuposto de novas categorias de análise. A confecção desses dois cadernos será dada, sempre, após cada entrevista.

Dessa forma, a análise envolve “[...] o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.205).

Por fim, os dados considerados relevantes para a pesquisa serão discutidos ao decorrer dos capítulos, como forma de aprofundar a compreensão sobre a presença da música nas escolas EJA em que os entrevistados lecionam, sobre a formação e atuação desses professores dentro desses ambientes escolares e, principalmente, sobre os saberes que eles consideram fundamentais para o ensino da música dentro de uma realidade de Educação de Jovens e Adultos.

## 5 FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E SABERES DAS PROFESSORAS

O ato de ensinar está relacionado a uma série de fatores que vão desde os conhecimentos teóricos inerentes à área que envolve a disciplina, metodologias para ensinar esses conhecimentos, como também planejamento educacional e aspectos inerentes à gestão de uma sala de aula. Lecionar envolve vários aspectos e isso gera a necessidade do professor realizar o diálogo com seus respectivos saberes. Por meio das falas das professoras entrevistadas buscou-se, com este capítulo, compreender quais são os saberes necessários para ensinar música na EJA.

Dessa forma, as considerações das professoras sobre formação e atuação são dialogadas por meio do referencial teórico principal desta pesquisa, Maurice Tardif (2010), e por autores complementares.

### 5.1 FORMAÇÃO E ENSINO DA MÚSICA

#### 5.1.1 Formação Inicial

Quando as professoras foram questionadas sobre o que se precisa saber para lecionar música na EJA, percebeu-se sobre a importância dada ao domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento Música. Esse aspecto foi citado pelas professoras com formação específica em música<sup>23</sup>, por exemplo. Sobre isso, a professora Cláudia<sup>24</sup> comenta: “Primeiro, tem que ter

---

<sup>23</sup> A expressão "com formação específica em música" é destinada para as professoras que possuem curso superior em música. Já a expressão "sem formação específica em música" é utilizada para as professoras que não possuem curso superior em música.

<sup>24</sup> Foram utilizados nomes fictícios para as professoras participantes da pesquisa. Assim sendo, as professoras com formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Bia e Cláudia. As professoras sem formação específica em música foram nomeadas com os nomes fictícios Ana, Bruna, Emily, Nayara e Isabela.

formação. Porque o professor que não tem formação, ele não consegue dar. Tem que ter formação, ele tem que entender daquela estrutura” (CT2, p.6).

Já a professora Bia explica que o professor da disciplina Arte que ensina música na EJA

Precisa saber o conteúdo básico, da estrutura musical. Porque não adianta você ensinar para um aluno o que é um gênero musical ou o que é um samba, um bolero e mostrar para ele, mas você não ensinar a base técnica, a base que ele precisa saber mesmo. Como que funciona a escrita musical, né. Conhecer aquelas bolinhas, porque existem aquelas bolinhas, porque que tem aquele valor. Explicar para ele porque um instrumento para e o outro continua. Não é porque ele se perdeu na música ou porque ele parou, né? (Professora Bia, CT2, p.6).

A fala das professoras Cláudia e Bia, que possuem formação específica em música, mostra uma série de exigências a respeito do ensino da música na disciplina Arte. Basicamente, o professor de EJA precisa ter formação, conhecer música, precisa ter conhecimento musical.

Dessa forma, na prática pedagógica do ensino da música há a necessidade, por parte do professor, da aquisição de conhecimentos específicos dessa área. Esse tipo de conhecimento é o que Tardif (2010) denomina saber disciplinar.

Obviamente, a prática pedagógica não se limita ao domínio de um conteúdo e sua respectiva transmissão aos alunos. Como colocam Gauthier *et al.* (1998, p.20):

Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. [...] Nessa perspectiva, o saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina. Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.20).

Porém, o professor é “[...] antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF, 2010, p.31). Dessa forma, pode-se concluir que a ação pedagógica do professor não se limita aos conhecimentos teóricos, mas eles são necessários.

Tardif (2010, p.38), coloca que os saberes disciplinares são “[...] transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de professores”. Dessa forma, um professor de Arte pode adquirir os saberes disciplinares relacionados à Música por meio de um curso de graduação ou de cursos realizados após a graduação, levando-se em consideração que os saberes disciplinares “[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas de saberes disciplinares” (ibid, p.38).

Por meio das falas das professoras pesquisadas foi possível constatar que uma das fontes dos saberes disciplinares foram os cursos de graduação, pós-graduação e cursos frequentados por elas. É pertinente lembrar que grande maioria das professoras entrevistadas não possui formação específica em música. Porém, mesmo essas professoras, tiveram em seus cursos de graduação a abordagem sobre a música.

Os cursos de formação inicial propiciaram para cada professora sem formação específica em música algum tipo de benefício. Sobre isso, a professora Bruna comenta:

Ele contribui da seguinte maneira: lá, nos tivemos módulos. Então, dentro desses módulos teve o de música. Aí, foi mais, assim, teórico. Acho que na época a professora teve um problema, acho que pegou licença. Então, ela não esteve tão presencial, foi mais teórico. E daí, aquele conceitão básico é o que a gente traz. [...] Mas, a questão, assim, de notação, [...] isso aí a gente não domina não (Professora Bruna, CT2, p.8).

A professora Ana colocou que "Na faculdade, eu tive duas disciplinas, cada uma com seis meses, de música, que não me adicionaram grande coisa" (CT2, p.23). Essa professora ainda explicou que na faculdade, ela viu “[...] teoria musical, foi sobre os estilos” (CT2, p.23). Já a professora Emily disse:

A minha graduação, de música, foi bem pouco [...]. Teve, mas foi pouco. Então, eu busquei fazer cursos fora. Esses de extensão, fazer para trabalhar. [...] [Na graduação] a gente viu mesmo, foi mais períodos, estilos também. [...] mas parte musical, assim, de prática não e de leitura, por exemplo, de partitura, essas coisas, eu não tive nada (Professora Emily, CT2, p.8).

A professora Nayara considera que a aquisição de conhecimentos durante a graduação foi fundamental, pois “Não tem como falar de alguma coisa que, se não tem nem ideia ou você imagina que é” (Professora Nayara, CT2, p.7). Quando essa professora foi questionada se as disciplinas de música eram teóricas, ela respondeu:

Nada teórico. Eu lembro que [...] [a professora] chegava na sala com uma caixa de todos os instrumentos musicais possíveis que tem na [...] [faculdade] e todas as salas tem um piano. [...] E ela fazia a gente pegar, tocar, sentir, dançar. E fazíamos muita pesquisa de campo: vamos lá ver o fandango. Aí, aprendia. Ver os instrumentos do fandango, sapato do fandango e cantava (Professora Nayara, CT2, p.21-22).

Percebeu-se a ausência, nas falas das professoras sem formação específica em música, sobre o aprendizado de um instrumento musical durante a formação inicial.

Ainda foi possível perceber por meio das falas da maioria das professoras sem formação específica em música que em seus cursos de graduação houve um direcionamento para o aprendizado de saberes disciplinares.

Os saberes pedagógicos foram pouco citados. A professora Bia, com formação específica em música, quando questionada sobre como sua graduação lhe ajudou a ensinar música na EJA, respondeu: “[...] na parte da didática, né. Como nós tínhamos aula de flauta doce, de violão, as aulas eram muito interativas. [...] Então, essas aulas influenciaram bastante na didática” (CT2, p.8). Ela ainda comentou: “[...] é o modo do professor dar aula mesmo. [...] de repente você dá uma aula mais ou menos parecida. [...] Então, com slide, mostra as imagens, coloca o som. Então, o modelo da aula que você vai dar, geralmente, você vai se espelhar no professor da faculdade” (CT2, p.8). Interessante perceber que para essa professora o aspecto voltado a didática foi associado ao exemplo deixado pelos professores que ela teve em sua graduação.

Já a professora Isabela, que teve uma disciplina com duração de três meses, comentou que o que ela teve na graduação “[...] foi mais música voltada, assim, ao ensino mesmo: sons corporais, cantigas de roda” (CT2, p.1).

Porém, essa professora comentou que não faz uso desses aprendizados no âmbito da EJA.

Assim sendo, questiona-se se cursos de graduação que não almejam formar profissionais específicos para o ensino da música são capazes de propiciar subsídios para o professor adquirir os saberes necessários para esse ensino, tanto para o Ensino Regular como para a EJA.

Antigamente, os cursos de Licenciatura em Educação Artística formavam profissionais polivalentes, que necessitavam adquirir o domínio em três discursos artísticos – plástico, teatral e musical, como também receber formação pedagógica consistente e adequada durante os quatro anos que o curso durava (HENTSCHKE, OLIVEIRA, 2000). Com a alteração para os cursos de Educação Artística com habilitação em teatro, artes visuais, música ou dança, esse tempo diminuiu para dois anos. Dessa forma, se torna bastante problemático adquirir fundamentação pedagógica, como também outros saberes para ensinar música.

A professora Cláudia, que possui formação em música, aponta a necessidade dos cursos de graduação propiciarem encaminhamento diferenciado para ensinar arte: “Tem que mudar. Tem que ter um encaminhamento próprio de como trabalhar a arte na escola, principalmente as linguagens música, dança e teatro de uma forma diferenciada, senão a gente não consegue” (Professora Cláudia, CT2, p.9).

Essa professora comentou que sua formação inicial não lhe ajudou a dar aula, relacionando a alguns aspectos do Ensino Regular. Isso obrigou essa professora a “[...] descobrir elementos de como trabalhar” (CT2, p.9). Porém, essa necessidade também foi relacionada à EJA:

Mesma coisa na EJA. Como que eu vou trabalhar com esse aluno, música. É porque eu tenho que saber o repertório dele, o que ele pensa da música, como que ele vê a música. Por que, como é que eu vou trabalhar isso se o aluno não está preocupado? Ele está preocupado em vir aqui e terminar a disciplina (Professora Cláudia, CT2, p.8).

É possível perceber que a professora não se sente amparada a respeito dos saberes destinados ao ensino da arte passados por meio de sua formação

inicial. Os questionamentos expostos por ela são provindos de sua prática pedagógica diária. Porém, volta-se a questão da polivalência.

Hoje, os cursos de graduação voltados para o ensino da arte são caracterizados por serem de licenciatura, ou seja, eles não possuem mais o caráter polivalente e os cursos de licenciatura em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais formam profissionais exclusivos dessas áreas e não mais polivalentes. Del Ben (2005, p.84) explica que há “[...] diretrizes curriculares específicas para os cursos de graduação (tanto bacharelado quanto licenciatura) em artes visuais, dança, música e teatro, que indicam a extinção do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitações específicas”. Dessa forma, há o conflito existente entre os profissionais especialistas que os cursos de licenciatura em arte estão formando e a exigência de professores polivalentes nos CEEBJAs.

Como coloca Figueiredo (2011):

[...] em nenhum momento a legislação educacional brasileira apresentou claramente a extinção da polivalência como uma das práticas possíveis para o ensino de arte nas escolas, ou seja, mesmo quando a legislação sugeriu mudança, diversos sistemas educacionais mantiveram a prática polivalente para o ensino das artes na escola (FIGUEIREDO, 2011, p.11).

Del Ben (2005, p.84) ainda comenta que “Nas escolas, entretanto, parece permanecer a concepção do professor e da prática polivalentes em artes”.

O resultado dessa dicotomia é um profissional de Licenciatura em Música, Artes Visuais, Teatro ou Dança não capacitado para exercer o seu ofício devido o caráter polivalente da disciplina Arte ou ainda um professor com formação polivalente que não possui conhecimentos aprofundados nas quatro linguagens artísticas.

Os cursos de graduação deveriam ser fontes de conhecimentos teóricos sobre música, como também de fundamentação pedagógica de como ensinar música nas escolas. Porém, é pouco provável que cursos de graduação que não formem profissionais específicos da música propiciem aos professores embasamento pedagógico e teórico suficientes para realizar esse ensino.

Dessa forma,

O resultado da polivalência tem sido discutido por diversos autores, que evidenciam a fragilidade deste modelo educacional para as artes. De um modo geral, estes autores afirmam que por mais que o professor de arte inclua atividades diversas em suas aulas, não é possível estar preparado para atuar de forma consistente com todas as linguagens artísticas na escola, a partir da formação em um curso superior de quatro anos de duração, em média (FIGUEIREDO, 2011, p.11-12).

Como o estado do Paraná exige que o professor deva ensinar artes visuais, música, dança e teatro, os desafios dos professores são consideráveis.

### 5.1.2 Formação continuada

De acordo com Del Ben (2005):

Não é possível exigir-lhes que atuem como professores especialistas de música, teatro, dança ou artes visuais. O cumprimento da legislação educacional atual, portanto, passa, necessariamente, pelo investimento na formação continuada dos professores em serviço (DEL BEN, 2005, p.84).

Com visto, uma forma de sanar as dificuldades é por meio da formação continuada. Esse tipo de formação permite ao professor, com e sem formação específica em música, expandir seus saberes. As professoras buscaram realizar cursos de pós-graduação e capacitação para expandir o aprendizado de saberes disciplinares e saberes de formação profissional (TARDIF, 2010), ou seja, responderem certos questionamentos pedagógicos e teóricos sobre música e o seu ensino. Porém, algumas professoras adquiriram conhecimentos em seus cursos de formação continuada, mas eles não são utilizados na EJA. Dessa forma, a abordagem dessas vivências não será realizada.

A professora Emily deixa bastante claro a importância, para ela, sobre fazer esse tipo de complementação de graduação. Para essa professora, o aprendizado provindo da pós-graduação gerou algumas certezas, a respeito do saber pedagógico:

Aqui na EJA, a gente não trabalha muito a parte prática, né, é mais mesmo teórico, principalmente no individual. Nos coletivos, a gente

consegue fazer essa parte. Mas, me ajudou bastante na didática de trabalhar a música. Então, como trabalhar a música, né, não só na teoria, mas também na prática. É, porque às vezes a gente não tem formação específica em música e fica: meu Deus, o que eu vou fazer com isso, para chamar a atenção, para trabalhar (Professora Emily, CT2, p.9-10).

A professora conseguiu expandir sua forma de lecionar, saindo de um tipo de ensino baseado exclusivamente na teoria, para um que também possuísse a prática. Essa professora, por sinal, também citou cursos de extensão como forma de complementar sua formação inicial.

Já a professora Cláudia cursou uma pós-graduação em Arte. Sobre esse curso, ela disse: “Eu gostei da parte metodológica de música, que não é voltada para a EJA [...], mas que é aplicável no EJA. Foi interessante. Não abordou tudo de música, entende, alguns aspectos. Mas, é assim, é apreciação” (CT2, p.10). Ela comentou que a apreciação é o aspecto aplicável na EJA.

As professoras Cláudia e Ana cursaram pós-graduação em EJA, porém ambas comentaram que os cursos não eram direcionados para uma disciplina específica, mas sim no aluno. Como explica a professora Cláudia sobre seu curso:

[Foi] Fundamentado no aluno do EJA. Como que esse aluno aprende, de que forma nos devemos orientar ele, como que vamos receber esse aluno que chega no EJA. Um aluno que ficou vinte, trinta, quarenta anos sem estudar, como que será essa recepção com cada setor. Isso nós tivemos. Mas não específico de Arte, em área nenhuma (Professora Cláudia, CT2, p.10).

O curso pode não ter sido voltado para a abordagem específica de música ou da arte como um todo, mas permitiu à professora conhecer um pouco mais sobre os alunos da EJA, afinal, ele é o grande diferencial dessa modalidade de educação básica. As colocações citadas pela professora Cláudia fazem parte das preocupações expostas em alguns documentos federais, como na coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*. O primeiro caderno dessa coleção, intitulado *Alunas e alunos da EJA*:

[...] traz informações, estratégias e procedimentos que ajudam os educadores a conhecerem quem são os seus alunos e alunas. Questões que abordam o perfil do público da educação de jovens e

adultos, tais como: porque procuram os cursos, o que querem saber, o que já sabem e o que não sabem, suas relações com o mundo do trabalho e na sociedade onde vivem (BRASIL, 2006a, p.1).

Dessa forma, percebe-se que esse tipo de informação é fundamental para o professor poder realizar uma educação que esteja de acordo com os objetivos desses alunos, não importando o tipo de disciplina escolar. O professor precisa conhecer quem é o seu aluno.

Além das pós-graduações, a maioria das professoras comentou a respeito de cursos oferecidos pelo estado do Paraná, como por exemplo, os cursos de capacitação realizados no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro e DEB. Apenas a professora Cláudia citou que frequenta cursos em instituições particulares.

A professora Nayara disse que “De aperfeiçoamento, a gente sempre faz no Guido Viaro. Muita coisa: danças circulares, fandango, que eu fiz no ano passado. E sobre música, o fandango ajuda” (CT2, p.12). A professora Bruna comentou sobre um curso de música que ela frequentou: “Eu fiz um curso no Guido Viaro [...]. Lá, eles fazem muitos cursos de capacitação para os educadores, para os professores. E eu já fiz um curso de música lá” (CT2, p.63). Porém, essa professora comentou que esse curso não era específico para EJA, mas sim para música na escola. Quando questionada se esse curso a ajuda de alguma maneira para ensinar música na EJA, ela respondeu: “Ele ajuda num sentido, assim, de conhecimento para a gente. Porque, daí, como é que eu vou trabalhar aqui no individual? Se eu tivesse um coletivo, eu poderia estar aplicando algumas técnicas que eles passaram, com certeza” (Professora Bruna, CT2, p.63).

A professora Bia também falou sobre os cursos que ela frequentou:

Eu sempre faço os cursos de capacitação que tem. Então, sempre eu estou fazendo música na escola, teatro na escola, dança, né? Eu sempre estou me aperfeiçoando. Então, todo o ano eu me aperfeiço. Eu vou lá para o Guido Viaro e me aperfeiço nos cursos. Então, esses cursos, de uma maneira ou outra, acabam ajudando a gente, ajudando na atualização dos dados. [...] Ajudam bastante, porque são específicos da área (Professora Bia, CT2, p.1).

Essa professora explicou que os cursos realizados, apesar de não serem específicos para a EJA, lhe foram úteis por serem específicos da área,

por ajudarem como fontes de técnicas de como abordar a música em sala de aula. A professora ressaltou a importância do aprendizado de novas técnicas, que seriam maneiras diferentes de aplicar um mesmo conteúdo. Como ela explica:

Assim, se eu falar que eu aproveito 100% do curso, não dá. Porque eu faço uma ligação com a minha, com o meu crescimento, [...] com a carga de conhecimento que eu venho trazendo e pego algumas coisas, algum exercício, alguma técnica diferenciada que eu vejo no curso que dá para fazer uma adaptação para o EJA. Daí, eu trago para cá (Professora Bia, CT2, p.10-11).

O essencial é que nessas transposições didáticas de atividades destinadas ao Ensino Regular seja levada em consideração a realidade existente numa turma de EJA, evitando erros em “[...] que as práticas pedagógicas usadas com os adultos [...] [sejam] semelhantes às desenvolvidas com as crianças” (FERNANDES, 2005, p.40).

Já a professora Emily apontou sobre a necessidade de cursos específicos para a EJA. Por meio de sua fala foi possível perceber a carência desse tipo de curso:

Porque a EJA como tem individual e como tem prática, eu acho que deveria ter uns cursos bem mais específicos para a gente trabalhar nesse [coletivo e individual]. Dentro do ambiente, dentro da realidade da EJA mesmo. Porque, quando a gente vai fazer curso, você pode ver, nossa, é sempre bem direcionado para a parte do Regular (Professora Emily, CT2, p.11).

A professora Isabela (CT2, p.2) disse que "O único curso do Estado que foi voltado para a EJA, porque, na verdade, eles deixaram aberto e a escola que trouxe palestrante. [...] Ela falou sobre sistema de EJA e o sistema de EJA a gente conhece porque a gente trabalha aqui. Então, não trouxe nada novo". O resultado foi a insatisfação da professora.

Essa insatisfação acaba por gerar a reflexão a respeito dos cursos ofertados pelo estado do Paraná e sua respectiva utilidade para essas professoras. De acordo com a Professora Bruna (CT2, p.18) “não é feita, assim, uma investigação [...] [sobre] qual é a necessidade daqui”. Dessa forma, acredita-se que as necessidades específicas que cada professora possui, de acordo com a realidade enfrentada no CEEBJA que elas lecionam, acabam por

não serem sanadas. A professora Ana aponta sobre a necessidade de “Cursos interessantes, com pessoas competentes. A gente teve DEB, teve outros cursos. Francamente, não adicionou em nada para mim” (CT2, p.18). A professora Isabela colocou sobre a necessidade da “[...] melhoria dos cursos de capacitação que nós temos” (CT2, p.20).

Dessa forma, as professoras precisam de cursos que possam expandir seus saberes a respeito da música, como também sobre como lecionar música na escola, sendo EJA ou não.

A professora Bruna realiza um comentário sobre suas necessidades:

Eu preciso, pelo menos, [...] ler nota, né. Eu preciso, pelo menos, um instrumento. Não que eu vou morrer se eu não fizer, mas é que eu gosto. A gente que é da arte, a gente já tem uma propensão, assim, para gostar [...]. Na verdade, a gente tinha que ser quatro em um. A gente precisava ser automaticamente, mas como não é, a gente tem que buscar. E eu acho, assim, que o Estado peca nesse sentido (Professora Bruna, CT2, p.26).

É interessante perceber, na fala da professora citada, o aspecto relacionado ao instrumento musical. Sobre isso, a professora Isabela comentou a respeito de um curso de flauta doce frequentado por ela: “as únicas coisas, em música, que foram feitas pela Secretaria de Educação, depois da lei, né, que daí torna obrigatório o ensino de música, [...] eles começaram a fazer alguns cursos, [...] eu fiz o curso de flauta doce” (Professora Isabela, CT2, p.19). Ela ainda disse:

Foi uma manhã, mas, para mim foi péssimo, porque eu não consegui. [...] É que não instrumentaliza muito o professor para trabalhar. Vários cursos de capacitação que nós temos, não... Porque os professores, eles realmente precisam de uma luz no fim do túnel. Eles precisam saber como que eles vão abordar isso em sala. Eles precisam de exemplos. Dando exemplos a eles, vão criar outras coisas (Professora Isabela, CT2, p.19).

Ela ainda comenta: “Alguns professores que fizeram o curso de flauta, aprenderam a tocar flauta e foram trabalhar isso em sala. Mas, eu não fui um desses casos. Não sei, talvez a minha dificuldade com o sopro” (Professora Isabela, CT2, p.19).

Ainda é pertinente destacar que a SEED do Paraná realizou uma ação bastante interessante. Ela distribuiu para as escolas do estado flautas doces,

baquetas e um caderno de musicalização, itens que devem ser usados para promover o ensino da música nas escolas de educação básica. A professora Bruna comentou sobre essa ação do Estado: “Depois que se tornou obrigatório, [...] [que] foi efetivado mesmo [o conteúdo música] no currículo, o Estado deu um curso básico de flauta doce e deu um material, que eu acho bem interessante. [...] Então, tem esse material, que toda a escola recebeu” (CT2, p.12). Porém, ela ainda comenta:

Só que vamos falar a verdade: 30 flautas. Quantos alunos têm na escola? Então, 30 alunos vão ter que por a boquinha [nela]. Ou toda a hora eu vou pegar e lavar? E eu tenho tempo para lavar? Acabou minha aula de 50 minutos, acabou. Vem outra turma e eu estou trabalhando conteúdo de música, que eu saiba, digamos assim, tocar flauta. Vou lá, vou lavar. Para lavar uma flauta tem todo um esqueminha: você abre, você deixa ela assim, deixa assado [...]. Tem condições de trabalhar música na escola, na prática, nesse formato? [...] Então, é assim: dá com uma mão, mas parece, assim, tira com a outra (Professora Bruna, CT2, p.12).

Dessa forma, são percebidos alguns aspectos conflitantes entre o que é oferecido aos educadores da rede estadual e os benefícios que essas ações geram. Na opinião da professora Isabela “[...] [nós] recebemos o caderno de musicalização, as flautas e as baquetas. Dá para trabalhar em sala? Dá. Mas não é suficiente” (Professora Isabela, CT2, p.20).

Assim, foi possível perceber que alguns cursos oferecidos pelo Estado trouxeram benefícios para as professoras. Outros, nem tanto.

Por meio das falas das professoras citadas, constatou-se também sobre a preocupação referente ao ensino da música. A trama envolvendo formação continuada e esse ensino é bastante complexa, levando-se em consideração a importância que esse aspecto adquire para aquisição de novos saberes voltados ao ensino da música, tanto para professores com formação específica em música, como para os que não possuem.

É fundamental que as professoras continuem a investir na formação continuada para, dessa forma, continuar adquirindo conhecimentos pedagógicos e teóricos para a sua prática de ensino da música. Como coloca Penna (2007, p.53) “[...] resulta como fundamental a articulação [...] da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um

desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical”.

Por fim, como coloca a professora Bruna sobre a docência: “Na verdade, é a fala de todo professor. A gente está em constante busca” (CT2, p.29). Essa compreensão é importante, pois "O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe" (FREIRE, 2011a, p.89-90).

### 5.1.3 Instrumento musical

Um aspecto merece destaque, devido à frequência com que ele foi exposto nas falas das professoras entrevistadas: o instrumento musical. Foi possível perceber a relação entre o tocar um instrumento e a facilitação que essa utilização pode gerar no ensino da música. Esse aspecto é bastante claro na fala da professora Bruna:

Eu penso que iria facilitar horrores, porque se eu tenho lá um instrumento, vai chamar mais a atenção do aluno. Ele vai ter interesse, porque o aluno, você tem que ter uma novidade. Apesar que [...] eu tenho alunos que tocam otimamente, bem o tal do violão. Mas, eu acredito, assim, que se o professor... ele, está lá, pelo menos um instrumento que ele está tocando, que ele traga para poder: oh, essa aqui é tal nota, fica mais rico a nossa apresentação, ali, diante do aluno. Eu acho interessante (Professora Bruna, CT2, p.15).

Segundo essa professora, quando o ensino de música é auxiliado por um instrumento musical, ele se torna mais interessante para o aluno, cuja experiência musical, muitas vezes, não comporta certos tipos de vivências. Assim, não se deve esquecer que “As pessoas se tornam musicalmente engajadas quando olham a atividade como significativa e autêntica” (SWANWICK, 2003, p.54).

A presença do instrumento musical na sala de aula permite ao professor propiciar ao aluno o contato direto com o instrumento. Esse tipo de experiência pode gerar momentos únicos para eles. A professora Bia fala sobre isso: "E

quando eu toco [...], igual essa última turma que eu toquei e que você olha para eles e eles estão emocionados. Tem alunos que choram” (Professora Bia, CT2, p.15-16). A professora ainda comenta sobre outro tipo de benefício:

Tem o impacto de conhecer o instrumento. Então, quando eu vejo que eu consegui levar o gosto pelo instrumento e que eles falam que eles vão aprender um violão, um teclado, qualquer instrumento, aí eu me realizo. Porque, na verdade, eu tento chamar eles para eles aprenderem instrumento musical, não para eles serem profissionais, mas para eles se realizarem como pessoas, tocar para a família (Professora Bia, CT2, p.16).

Percebe-se, por meio da fala da professora Bia, alguns benefícios gerados pela utilização do instrumento musical em sala de aula. A utilização dessa ferramenta possibilita tornar o ensino da música mais interessante, mais atrativo para o aluno, como afirmou anteriormente a professora Bruna. Porém, é importante destacar também que a professora Bia possui formação musical compreendida desde o período pré-profissional (Tardif, 2010), até a formação universitária.

Algumas professoras sem formação específica em música falaram sobre as dificuldades em não se tocar um instrumento. A professora Emily comenta:

[...] eu não sei tocar instrumento. Então, eu sinto muita falta, por exemplo, pelo menos de um violão. Porque, às vezes, tem umas atividades bem interessantes para a gente trabalhar com o violão e eu não sei usar o violão, para fazer essas, sabe... E leitura de partitura, às vezes a gente quer... [...]. Então, tem algumas coisas que a gente sente falta no decorrer, assim, tem que ficar correndo atrás e uma delas é aprender a tocar algum instrumento (Professora Emily, CT2, p.16).

Dessa forma, com a fala dessa professora, percebe-se que a presença do instrumento musical colabora para a realização de atividades. Swanwick (2003, p.54) ainda coloca que os educadores não devem “[...] substituir o direto envolvimento dos alunos no discurso musical específico pelo turismo musical global por meio do CD e do CD-ROM”, isto é, o aluno precisa vivenciar a música de maneira participativa e a presença do instrumento musical facilita isso.

Quando a professora Nayara foi questionada a respeito de sua opinião sobre sua formação profissional para ensinar música na EJA, ela respondeu:

Como eu disse que, eu deixo muito a desejar, por exemplo: para mim, ensinar Arte tinha que ser igual a professora [...] [da faculdade]. Chegar com o violão, um instrumento e mostrar o negócio. Falha minha. Sei tocar violão? Não sei. Sei pouco, sei quase nada e não me atrevo. Então, eu coloco música para eles ouvirem (Professora Nayara, CT2, p.7-8).

Assim, percebe-se que as falas das professoras Emily e Nayara estão associadas à necessidade do professor de Arte tocar um instrumento musical. Devido ao caráter polivalente da disciplina Arte essa exigência passou a pertencer também a professores que não possuem formação específica em música. É bem verdade que em alguns documentos federais há a ideia da necessidade da presença do instrumento musical e sua respectiva aprendizagem, pelos alunos, em sala de aula. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais II para a disciplina Arte:

Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc. e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação (BRASIL, MEC, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.83).

Essa colocação acaba por sugerir que todos os professores que lecionam na disciplina Arte, tendo ou não formação específica em música, devam utilizar instrumentos musicais para o ensino da música. Em sua pesquisa, Del Ben (2005) relata que a formação não específica em música da maioria dos professores participantes de sua pesquisa fez com que eles “[...] optem por desenvolver aquelas atividades musicais consideradas mais acessíveis. A audição é, provavelmente, a mais acessível das atividades musicais” (DEL BEN, 2005, p.78). Porém, como problematiza Rodrigues (1998, p.165, tradução nossa) “Alguém pode dizer que conhece uma melodia porque a escutou, ainda que não seja capaz de repeti-la. Esse conhecimento se limita a ter percebido a melodia, mas é musicalmente insuficiente, já que não há possibilidade de desenvolver nenhuma atividade a partir dessa referência”. A simples ação de ouvir não garante êxito em atividades musicais.

Assim, percebe-se que o que é sugerido pelo PCN e a realidade em sala de aula acabam sendo diferentes.<sup>25</sup>

Porém, a audição musical pode ser realizada por meio de uma execução musical em sala de aula. Esse tipo de uso, como colocado anteriormente, permite um tipo de experiência diferenciado para os alunos, como também o contato com o instrumento, um elemento que faz parte do fazer musical.

Ainda sobre a ausência do instrumento musical em sala de aula, Del Ben (2005), comenta que dos 58 professores participantes de sua pesquisa, poucos utilizam instrumentos musicais. Segundo a autora,

Atividades que tendem a exigir formação específica em música são menos freqüentes. Enquanto que a audição está presente nas práticas educativas de 33 professores, a execução de instrumentos musicais, por exemplo, é uma atividade desenvolvida somente por sete professores, e a leitura e a escrita musicais fazem parte das práticas de apenas quatro professores (DEL BEN, 2005, p.79).

As professoras Bruna e Isabela comentaram sobre certos desafios enfrentados por elas, que dificultam a aprendizagem relacionada à execução de um instrumento musical. A professora Bruna (CT2, p.18) disse que sente muita vontade em aprender a tocar violão, porém "[...] o tempo e a condição de estar fazendo um curso é o problema. O tempo. [...] É o tempo para se dedicar". Já a professora Isabela coloca:

Eu já tentei, num curso também do Estado, aprender a tocar flauta doce, porque o Estado recebeu as flautas e os cadernos de musicalização. Daí, nós fizemos um curso, mas instrumento de sopro para mim não deu, não consegui. E daí, eu prefiro não tentar fazer com os alunos. Porque, se eu não domino, eu vou sentir dificuldade de ensinar e provavelmente eles não vão aprender como eles devem aprender (Professora Isabela, CT2, p.17).

Dessa forma, percebe-se a presença de empecilhos para a realização do aprendizado de um instrumento musical, sendo ele o tempo para se dedicar ou ainda a dificuldade de aprendizado.

Por fim, quando a professora Emily foi questionada sobre o que se precisa saber para lecionar música na EJA, ela respondeu: "Eu acho que precisa saber tudo isso que eu falei, que eu sinto falta. Precisa de tudo" (CT2,

---

<sup>25</sup> Porém, percebeu-se que nos CEEBJAs pesquisados a utilização de instrumentos musicais seria apropriada somente em aulas coletivas.

p.17). Perguntou-se ainda se essa necessidade era compreendida desde o conhecimento teórico a tocar um instrumento. Sobre isso, ela afirmou:

Principalmente tocar um instrumento, porque você tocando um instrumento, você aprende mais um pouco da parte teórica [...] Eu sinto falta dessa parte para trabalhar. Tanto no Regular quanto na EJA, eu acho que a gente consegue explicar para o aluno bem melhor conhecendo os instrumentos (Professora Emily, CT2, p.17).

Com a fala das professoras citadas foi possível perceber que a maioria das professoras sem formação específica em música gostaria de aprender a tocar um instrumento musical, porém elas esbarram em algumas dificuldades que impedem a sua efetivação. Já as professoras com formação específica em música utilizam esse elemento da maneira que elas acham conveniente.

#### 5.1.4 Formação pré-profissional

A docência também é influenciada por aspectos que os professores trazem do período anterior ao ingresso em uma graduação e da formação continuada.

Sobre as vivências anteriores ao ingresso na faculdade, algumas professoras tiveram experiências musicais em escolas do Ensino Regular, como também em aulas particulares de instrumentos musicais, por meio de vivências familiares e grupos musicais.

Tardif (2010, p.71) explica que “A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. O autor ainda explica que o tipo de socialização que caracteriza as vivências anteriores ao ingresso à graduação, ou seja, “[...] que compreende as experiências familiares e escolares dos professores” (TARDIF, 2010, p.71) é intitulada “pré-profissionais”.

Quando as professoras foram questionadas sobre como essas vivências pré-profissionais repercutiam em sua atuação do ensino da música na EJA, cada uma delas focou aspectos interessantes. Foi possível constatar benefícios musicais e benefícios relacionados à docência.

No aspecto musical, a professora Ana, durante sua infância, frequentou aulas particulares de piano clássico, violão popular e clássico. Essas aulas lhe deram embasamento teórico. Essa professora, por sinal, comentou que aprendeu a ler partitura, porém esse aspecto ela não aborda na EJA. O aprendizado que a professora Ana obteve em sua infância lhe permitiu ter conhecimento musical aplicável em sala de aula, afinal o professor também precisa ensinar conceitos.

A professora Bia, que participou de alguns grupos musicais antes de ingressar na graduação em música, começou a tocar um instrumento musical quando criança, devido à presença de músicos em sua família. Ela comentou que as vivências anteriores ao ingresso na faculdade influenciam

[...] sim, bastante, para passar o conhecimento para eles, para trazer eles para o mundo diferente da orquestra. Que não precisa ser cantado, que pode ser só tocado, e quando eles ouvem o som, da orquestra, um som cheio de todos os instrumentos, eles ficam maravilhados, é um mundo diferente para eles (Professora Bia, CT2, p.35).

Percebe-se na fala dessa professora que suas vivências musicais anteriores ao ingresso na faculdade repercutem em suas aulas de música na EJA. Ela possui um objetivo bem específico de mostrar para seus alunos que música pode ser instrumental, não apenas cantada. Também, a ideia de propiciar vivências focadas na orquestra é bastante evidente.

Outro aspecto citado foi mais específico à docência. A professora Cláudia, que teve musicalização na escola, comentou: “Ah, sim! São experiências lá do passado que refletem aqui” (CT2, p.14). Ela ainda comentou que refletem no aspecto metodológico. Porém, a professora tenta diferentes maneiras para usar essas influências:

Eu tento modificar conforme a situação e a época. Porque não pode esquecer que quando eu fazia instrumento musical naquele período, a gente era comprometido, musicalização. Todos tocavam um instrumento. Então, era gostoso. Todo mundo participava do coral, música. Então, não tinha problema. Aqui, não. É diversificado. Então, tem que saber direcionar o trabalho (Professora Cláudia, CT2, p.14).

O tipo de vivência obtida durante o período escolar “[...] é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem

crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2010, p.20).

Destarte, foi possível perceber por meio das falas das professoras citadas sobre a “[...] importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar” (ibid, p.20).

## 5.2 OUTROS SABERES

Como visto, as formações inicial e continuada têm gerado benefícios para as professoras. Porém, percebeu-se que algumas professoras sem formação específica em música consideram que os saberes obtidos por meio da formação foram insuficientes, gerando a necessidade de pesquisas. Sobre isso, a professora Isabela (CT2, p.31) comentou: "Eu acho que tudo foi meu, porque eu pesquisei tudo. Porque, como eu falei, o que eu aprendi de música, meios acadêmicos, foi muito superficial". Ela ainda disse que "O que eu sei de música foi fruto de pesquisa, por conta" (Professora Isabela, CT2, p.31). A professora Ana falou que "O que eu tive na faculdade, de dois semestres, de música [...] Aqui, eu tive que pesquisar, para dar aula aqui, de música" (CT2, p.24). A professora Emily ainda destacou: "Eu aprendi bastante coisa de teoria musical pesquisando para dar aula" (CT2, p.33).

O ato de pesquisar é inerente à educação, pois como coloca Freire (2011a, p.30) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Pesquisar possibilita o aprofundamento do aprendizado obtido com a formação inicial e continuada, como também a aquisição de novos saberes relacionados à música. Dessa forma, “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2011a, p.31).

Porém, a professora Cláudia, que possui formação específica em música, quando questionada sobre em qual momento ela adquiriu os principais ou a maioria dos conhecimentos necessários à prática docente dela, respondeu: “Ah, muito estudo, muito estudo. Curso. Mas uma coisa eu vou te dizer: muitas leituras de livros. [...] E eu vou te dizer uma coisa: eu sou rato de biblioteca, eu estou sempre procurando material novo” (CT2, p.28-29).

Assim, a pesquisa é inerente tanto às professoras com ou sem formação específica em música.

É importante destacar também que as pesquisas realizadas pelas professoras utilizaram diversos tipos de fontes, sendo um deles a internet. Sobre isso, a professora Emily disse:

[...] bastante na internet. No começo, [...] eu ia bastante em... também em livros, né, essas coisas, mas bastante internet. Quando tem uma biografia nova de livros, essas coisas, eu já pego para ver se tem uma coisa nova que possa me ajudar. Mas, ultimamente, mais na internet mesmo, os artigos, as reportagens (Professora Emily, CT2, p.32).

A professora Isabela também comentou sobre a leitura de biografias e de livros sobre estilos musicais. Essa professora ainda disse:

Estou sempre pesquisando na internet os autores que eu gosto, filmes sobre músicos, aquele do Farinelli e o próprio Amadeus, que é um clássico. Então, eu estou sempre pesquisando tanto para ensinar como para mim, porque eu gosto muito. Então para mim é prazeroso (Professora Isabela, CT2, p.30).

Além das fontes citadas, a professora Cláudia comentou sobre leituras de dissertações e artigos: “Tem umas dissertações de música que são muito teóricas, que não atingem sala de aula. [...] É muito no abstrato, que não ajuda. Tem artigos científicos, que eu andei lendo de música, que ajudam. Outros não. Outros só ficam no campo da reflexão” (Professora Cláudia, CT2, p.35). Interessante perceber a relação que a professora estabelece com os saberes das ciências da educação (TARDIF, 2010). A validade desse saber é feita associando sua utilidade para a prática em sala de aula.

Dessa forma, constata-se a partir das falas das professoras que as pesquisas são compreendidas por livros, livros didáticos, artigos, monografias, dissertações de mestrado, reportagens, biografias e filmes. Dessa forma, há uma mescla de fontes com caráter acadêmico como também biográfico. Assim, percebeu-se que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 2011a, p.30).

De maneira geral, as professoras buscam pesquisar sobre música e o tipo de pesquisa realizada por elas, como visto, está relacionado com a sua aplicabilidade em sala de aula. Elas buscam fontes que permitam melhorar o ensino da música.

Os comentários das professoras mostraram como as pesquisas realizadas lhe ajudaram na aquisição de saberes associados à música. Porém, há outro aspecto que as professoras citaram como importantes para a prática pedagógica. De acordo com a professora Emily a pesquisa para trabalhar em sala de aula e a experiência são as fontes mais importantes de conhecimento para ela. Dessa forma, percebe-se em sua fala a presença da experiência como sendo importante. Esse tipo de saber também foi citado por outras professoras.

O fato do saber experiencial ser apontado como importante não é novidade em trabalhos sobre saberes docentes relacionados à música. Em Bellochio (2003), Araújo (2006) e Galizia (2007) encontra-se esse tipo de constatação.

De acordo com Tardif (2010, p.21) “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais”. O autor ainda explica que isso ocorre porque os professores “[...] não colocam todos os seus saberes em pé de igualdade, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (ibid, p.21).

Muito do valor dado aos saberes da experiência pode estar relacionado à formação inicial. Como dito anteriormente, a aquisição de saberes disciplinares e saberes da formação profissional (TARDIF, 2010) de algumas professoras não propiciou reflexões suficientes a elas.

Algumas professoras sem formação específica em música, por exemplo, tiveram que superar os desafios relacionados ao ensino da música na EJA e a prática contribui para a aquisição dos saberes delas:

Ensinando e com música principalmente. [...] Mas, de música, é ali todo o dia. O que dá para fazer, o que é legal fazer, você vai aprendendo a partir do momento que você mete a cara e vai e faz (Professora Isabela, CT2, p.31).

Na prática. De tanto trabalhar com os alunos mesmo [...], se melhorar, para poder passar as... ou criar conhecimento para eles (Professora Emily, CT2, p.38).

Importante destacar que “Os saberes experienciais têm origem [...] na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2010, p.52).

Com a fala das duas professoras que não possuem formação específica em música foi possível perceber que as experiências que elas obtiveram em sala de aula propiciaram a reflexão sobre suas aprendizagens de como abordar os conteúdos em sala de aula. A reflexão da professora Emily, por exemplo, surgiu da relação com os alunos. Como coloca Tardif (2010, p.49) “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. O autor também explica que:

[...] no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente (TARDIF, 2010, p.51-52).

Ainda é pertinente lembrar o que comenta a Professora Emily (CT2, p.38): “Eu não conheci ainda nenhum professor que tenha se formado especificamente para EJA. [...] A gente aprende na prática mesmo para poder trabalhar”. Assim, essas professoras enfrentam um duplo desafio para lecionar música na EJA. Dessa forma, Tardif (2010, p.51) comenta: “[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem aprovar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar”.

Já para as professoras com formação específica em música, percebeu-se que a experiência também é valorizada. De acordo com a professora Cláudia, sua prática foi cercada por certos questionamentos que foram produzidos “Totalmente na prática. A prática foi me levando” (CT2, p.5), propiciando determinadas certezas para ela. Já a professora Bia comentou que ensinar música na EJA não é um desafio, que ela já consegue envolver seus alunos. Quando questionada sobre como ela teria adquirido essa capacidade, ela respondeu: “Com a prática. [...] A gente não sai da faculdade fazendo isso, infelizmente. É experiência” (CT2, p.37).

Tardif (2010, p.86), por meio de sua pesquisa, concluiu que os professores participantes se desenvolvem em termos profissionais “[...] através da prática e da experiência [...]”. As professoras emitiram opiniões sobre a importância e benefícios gerados pela prática e experiência em sala de aula.

Desses benefícios, pode-se associar com o que Tardif (2010, p.88) explicou sobre o domínio progressivo do trabalho. Ele comenta que esse domínio “[...] está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula”. Foi possível constatar esse aspecto com a fala da professora Cláudia:

[Por exemplo] você nunca deu aula no EJA. Digamos, e eu vou fazer uma observação do teu trabalho. Quando você quiser encaminhar determinado assunto eu já vou dizer: não faça, porque não vai dar certo. É pela experiência. E essa experiência está atrelada ao dia a dia, porque cada dia é um dia diferente (Professora Cláudia, CT2, p.39-40).

Essa professora ainda comentou sobre a “linguagem do EJA”, que segundo ela, “É uma linguagem simples, objetiva e que o aluno tenha entendimento daquilo que você está querendo expor para ele” (Professora Cláudia, CT2, p.37).

Porém, Tardif (2010, p.88-89) ainda comenta: “Mas, são sobretudo as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. Eles [os professores de sua pesquisa] mencionam competências de liderança, de gerenciamento, de motivação”. Sobre isso, a professora Cláudia comenta: “Eu tive que descobrir elementos de como trabalhar” (CT2, p.24). Quando questionada se esses aspectos também poderiam estar relacionados à como ensinar e cativar o aluno, ela respondeu: “Ensinar e cativar a ele gostar de música” (Professora Cláudia, CT2, p.24). E a professora Bia (CT2, p.37) disse: “Eu já consigo envolver eles muito bem, com tudo que eu quero fazer. Se eu quero tocar eu toco, se eu quero fazer eles tocarem eu faço. Eu sei muito bem movimentar eles para isso”.

Com a fala das professoras com formação específica em música foi possível perceber os mesmos aspectos citados por Tardif (2010). Assim, a experiência permite a essas professoras superar os obstáculos presentes no

ensino da música da EJA. Nisso, é possível associar o saber experiencial com o aspecto do tempo.

De acordo com Tardif (2010, p.110-111), o saber experiencial “É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. É possível perceber que as vivências em sala de aula, produzidos no dia a dia, somadas ao aspecto do tempo, que compreende a carreira das professoras, acaba por propiciar a aprendizagem da profissão. Assim, os saberes citados por elas podem ser entendidos como “um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho” (TARDIF, 2010, p.110).

O fator experiência ainda foi citado como fundamental para a elaboração do material da professora Cláudia. De acordo com ela:

Porque todo o meu material saiu daqui, não saiu do Regular. Então, eu tive dificuldade nos primeiros anos de trabalho com EJA e depois que eu fui ver como que eu deveria fazer esse material. Eu demorei 10 anos para confeccionar o material. Eu demorei 10 anos para decidir como seria esse material e agora que está saindo da forma (Professora Cláudia, CT2, p.37).

Com o tempo de atuação na EJA, citado pela professora, somando-se a suas reflexões e vivências, foi possível produzir seu material.

Porém, por meio de trocas entre professores, também há a possibilidade de material didático produzido coletivamente:

Na verdade, nós estamos construindo essa apostila. Então, nós estamos prestando muita atenção nisso. Mas, no Ensino Fundamental, nós já temos uma apostila. [...] Vamos dizer, provisória. E a gente gosta muito dela. É uma muleta ótima (Professora Nayara, CT2, p.34).

A professora Cláudia também apontou sobre material coletivo feito por ela e outras professoras do setor de Arte do CEEBJA em que ela leciona. A professora Bruna também comenta:

A gente teve bastante êxito nessas produções do material específico para a EJA. [...] Eu não tinha produzido nada até então. Então, essas trocas possibilitaram que a gente chegasse numa compreensão do que seria, o que o meu aluno, né, ele tem que sair, pelo menos, tendo o básico de música, de dança, de artes visuais, teatro (Professora Bruna, CT2, p.32).

Com as falas das professoras é possível perceber a importância das trocas com outros professores. A elaboração coletiva do material didático permite a organização de um projeto de ensino de música voltado para as necessidades de aprendizado dos alunos dentro da disciplina Arte. As discussões entre as professoras do setor da disciplina, como visto na fala da professora Bruna, gerou material baseado em ideias e reflexões coletivas.

A questão da construção coletiva do material didático das professoras promove a troca entre professores, aspecto esse citado por Tardif (2010) como sendo inerente a profissão docente. O autor explica que o saber dos professores

[...] é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras de estabelecimento, etc. (TARDIF, 2010, p.12).

Essa partilha de saberes entre os pares, dentro de uma socialização profissional (TARDIF, 2010), acarreta em benefícios para os professores, sendo eles compreendidos por trocas de experiências e conhecimentos, como também pela legitimação de saberes experienciais que os professores possuem. Destarte, o aprendizado obtido por meio dessas trocas é essencial para a prática de ensino da música na EJA.

A professora Isabela, por exemplo, comenta que nas conversas com outros professores há a troca de ideias, que "A gente acaba aprendendo coisas que a gente não sabe e que daí a gente pode usar isso no cotidiano. Porque ideias são sempre bem vindas [...]" (CT2, p.32). A professora Emily reforçou esse tipo de troca: "Oh, tem essa ideia, o que você acha? Vamos fazer? Não vamos fazer? Vamos reformular? Não vamos reformular? A gente está sempre em contato quanto a isso" (CT2, p.44).

As trocas podem ocorrer também fora do ambiente dos CEEBJAs. As professoras Cláudia e Bia expuseram sobre isso:

E como ela também é professora da rede municipal, então, a gente troca muitas figurinhas: isso dá certo, isso não dá. Daí, ela fala: isso dá para fazer, isso não dá. Aí, eu falo para ela se não deu certo [...] por causa disso, disso e disso. Então, a gente tem um grupo de estudos (Professora Cláudia, CT2, p.43).

Quando a gente conversa, a troca de atividades, enriquece. Têm atividade que eu consigo dar e ele não e vice-versa. Então, a gente troca, para ver como que ele faz a atividade e como que eu posso fazer [...] (Professora Bia, CT2, p.43).

Os comentários das professoras Emily, Cláudia e Bia apontam, além do aprendizado com os pares, sobre a legitimação de suas experiências, levando em consideração que as trocas de ideias, sua utilização ou não, por meio da reflexão e debate entre os professores promove a validação de um ponto de vista, que no caso se refere ao saber experiencial. É bem verdade que, muitas vezes, as conversas podem ser a respeito de aspectos ainda não vivenciados pelas professoras. Nesse caso, pode-se entender a importância das trocas como fonte de reflexão, como importante ferramenta associada ao aspecto social do saber profissional, afinal, ele está sendo compartilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum (TARDIF, 2010), ou seja, professores da disciplina Arte.

Porém, a professora Bia, formada em música, quando questionada sobre a presença de trocas de experiências entre ela e as outras professoras, respondeu que não, que elas não ficam comentando, debatendo. Mas, ao mesmo tempo, afirma que gostaria de realizar mais esse tipo de diálogo, pois "[...] você pode passar uma experiência nova, como que você conseguiu superar uma dificuldade que você teve com tal aluno, alguma coisa assim" (Professora Bia, CT2, p.43). Como consequência disso, suas reflexões e debates sobre o ensino da música na EJA são realizadas com um professor de música que não é do CEEBJA.

Algumas professoras sem formação específica em música apontaram sobre a necessidade de trocas de experiência com professores com formação específica em música. Esse mesmo aspecto foi apontado por Del Ben (2005, p.85): "Como alguns professores relataram, eles sentem falta de contar com

profissionais nas escolas que possuam formação musical, para que possam partilhar experiências e conhecimentos e, assim, qualificar seu trabalho". Sobre isso, a professora Ana (CT2, p.42) comenta: "Na música? Aqui não tem nenhum professor com habilitação em Música. Então, a gente está se ajudando aqui. A gente não fez a habilitação. [...] Não tendo o professor de música, você tem que correr atrás de outra maneira".

Na ausência de um profissional com formação específica em música no CEEBJA, as professoras buscam suprir suas carências ou dúvidas por meio de conversas e reflexões sobre a melhor maneira de abordar a música. Porém, as trocas realizadas com professores com formação específica em música poderiam qualificar ainda mais o ensino nos CEEBJAs.

Algumas professoras ainda comentaram que as trocas de experiências e reflexões com os outros professores ficam prejudicadas, por exemplo, por causa do horário em que cada uma leciona no CEEBJA. Esse ponto foi citado pela professora Nayara: "Olha, a gente tinha que buscar mais, principalmente sobre a música. Só tem uma professora formada em música e a gente nem troca experiência, porque ela dá aula na APED, em horário diferente. [...] a gente poderia aprender muito com ela" (CT2, p.41).

A dificuldade gerada pela questão do horário requer determinadas atitudes, para que as trocas ocorram entre as professoras. A troca por bilhetes é uma saída. A professora Isabela (CT2, p.44) explica: "Eu tenho uma professora que fica comigo à tarde e daí a gente conversa bastante. [...] Mas, os professores da noite a gente tem pouco contato. É contato por bilhete". Já a professora Emily disse que "A gente sempre troca ideia, apesar de a gente não se encontrar muito. Então, a gente vai no bilhetinho mesmo. Cada uma tem um período diferente. Mas a gente sempre está trocando" (Professora Emily, CT2, p.44). Porém, essa professora ainda comentou:

Então, aqui a gente tem os encontros pedagógicos que a gente troca informação. A gente sempre tem anotado, apesar de não se encontrar. A gente tem o nosso livrinho de recados e a gente vai anotando: oh, vamos trabalhando isso, vamos trabalhando aquilo. A gente [...] se encontra, a gente faz esses melhoramentos, faz as discussões, né, que a gente tem que ter durante o ano, nos encontros, se a gente faz as reuniões do setor de artes, né, no caso. Então, a gente vai conversando, na medida... E aí, telefone, e-mail, essas coisas... (Professora Emily, CT2, p.41).

Apesar das dificuldades apontadas é possível concluir que as trocas entre elas produzem benefícios. O professor aprende com seu colega, pois como coloca Tardif (2010, p.87) “[...] uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Isso colabora para o aprendizado da prática docente, pois gera reflexões, questionamentos e vivências que possibilitam ao professor a legitimação de saberes experienciais, como também aprender com seus colegas de profissão.

Assim sendo, pode-se concluir que as trocas entre professores, a experiência adquirida em sala de aula, como também as pesquisas realizadas acabam por adquirir papel fundamental para a prática de ensino da música das professoras.

### 5.3 O ENSINO DA MÚSICA NOS CEEBJAS

#### 5.3.1 A relação entre planejamento e saberes

Compreender como o ensino da música é planejado e, por conseguinte, conhecer que tipo de relação há entre ele e os saberes necessários ao professor para ensinar música na EJA é necessário.

O planejamento para o ensino da música começa com o estabelecimento do diálogo entre certas determinações provindas da SEED do estado do Paraná e os CEEBJAs. A Secretaria da Educação determina quais são os conteúdos musicais que as instituições devem abordar e isso fica bastante claro por meio das Diretrizes Curriculares da disciplina Arte (2008), do estado do Paraná.

Esse tipo de direcionamento permite às escolas, como um todo, ter uma organização dos conteúdos ensinados, evitando situações, nas quais, “[...] se o aluno mudasse de sala, o outro professor já nunca tinha passado aquilo, ele não sabia” (Professora Bruna, CT2, p.48).

Essa ação da SEED é muito válida para a professora Bruna, por exemplo. Sobre a importância das Diretrizes Curriculares da disciplina Arte (2008), ela comenta: "[...] graças a Deus. Porque quando eu entrei não tinha aquilo lá. [...] agradeço de ter esse material, que é um norte. Porque antes, cada um fazia o que queria, de acordo com a sua habilidade" (Professora Bruna, CT2, p.48). Quando a professora Emily foi questionada se as orientações presentes nessas Diretrizes a norteiam de alguma maneira, ela respondeu: "Na hora de fazer o planejamento, a gente se baseia naquilo que tem registrado, que se deve trabalhar. [...] [As] Diretrizes do Estado, a gente usa, a gente se baseia" (CT2, p.49). Essa professora ainda comentou:

Na verdade, [...] a gente usa bastante as Diretrizes. [...] Então, aqui tem todos os conteúdos básicos [...]. Por exemplo, na música, tem todo o conteúdo que eles chamam de base. Então, na música, os elementos, da composição, os movimentos. Então, a gente tenta, pelo menos, ter tudo isso que está colocado nas Diretrizes, quanto ao conteúdo (Professora Emily, CT2, p.49).

A professora Cláudia quando questionada se os conteúdos ensinados são escolhidos pelos professores, respondeu: "Tem uma grade curricular do estado do Paraná. Em cima destes conteúdos, que têm que estar no currículo, nós desenvolvemos as atividades" (Professora Cláudia, CT2, p.70). Dessa forma, as orientações sobre os conteúdos, presentes nas Diretrizes, ajudam as escolas e os professores no planejamento.

Já quando questionadas se as Diretrizes Curriculares da EJA (2006), do estado do Paraná, as ajudam a lecionar, por exemplo, a professora Cláudia (CT2, p.52) explicou: "Você lê para você ter um norteamento. Mas não que você vá usar aquilo o tempo todo". Quando questionada se serviria para reflexão, ela respondeu: "Para reflexão e como saber trabalhar. Você tem que ter uma ideia, quem é esse aluno de EJA" (CT2, p.52). Já a professora Ana, sobre os eixos temáticos presentes nessas Diretrizes, disse: "A gente acaba, sabe, fazendo uma adaptação para as necessidades que a gente tem aqui" (Professora Ana, CT2, p.49).

Ainda é pertinente destacar que as Diretrizes Curriculares da disciplina Arte (2008) fornecem orientações sobre os conteúdos, destacando-se a concepção "conteúdos estruturantes". O documento explica que "Nas

discussões coletivas com os professores da rede estadual de ensino, definiu-se que os conteúdos estruturantes da disciplina são: elementos formais, composição, movimentos e períodos” (PARANÁ, 2008, p.63). Como explica a professora Bruna (CT2, p.65): “Porque nos dividimos assim a disciplina: conteúdo estruturante, elementos formais e períodos e movimentos artísticos”.

Porém, a partir das ideias expostas no documento, são realizadas algumas adaptações, como percebido na fala da professora Emily: “A gente vai da forma que a gente acha mais... mas tenta envolver o conteúdo, do que as Diretrizes...” (CT2, p.49). Assim, percebe-se o diálogo entre as determinações providas da SEED, escolas e as professoras.

Tardif (2010) coloca que um dos saberes necessários para a prática docente são os saberes curriculares que "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita" (p.38). O professor necessita aprender esse tipo de saber, aplicando-o em seu dia a dia.

Quando questionadas sobre a relação estabelecida com o PPP dos CEEBJAs percebeu-se que as professoras buscam seguir as determinações presentes nesse documento. Sobre isso, a professora Cláudia comenta: “Nós somos obrigados a ler o PPP, porque o PPP é a nossa bíblia básica. Então, todo o ano nós mexemos no PPP, ele tem que ser modificado” (CT2, p.51). Perguntou-se ainda para essa professora se há aspectos que os professores vão além, algo que pode ser feito de maneira diferente. Sobre isso, ela disse: “Aí, nesse ano, não dá para corrigir” (Professora Cláudia, CT2, p.51). Dessa forma, o que por ventura puder ser modificado, é sugerido para o PPP do próximo ano. A professora Emily também comentou sobre esse tipo de documento: “No Projeto Político Pedagógico, a gente tenta trabalhar dentro do que está colocado ali na escola. Lógico, se a gente tem alguma maneira diferente, que a gente acha que pode agregar, melhorar, a gente dá opinião. Mas, a gente sabe, tem que seguir o projeto” (CT2, p.47).

As professoras dos CEEBJAs possuem um documento orientador, que é construído a partir de diretrizes e por debates. Dessa forma, no aspecto dos conteúdos, por exemplo, o PPP é aplicável no dia a dia das professoras, orientando-as no planejamento do ensino da música. Esse fator é

compreensível, já que as determinações da SEED, a respeito dos conteúdos, devem estar no PPP. Como a professora Cláudia afirma "[...] o que o Estado mandou é o que está no PPP. Aí, cada escola dá. Porque o meu planejamento do setor de arte está lá, no geral, tanto do Fundamental quanto do Médio" (CT2, p.51).

Essa professora ainda explicou que outros aspectos do Projeto Político Pedagógico nem sempre são utilizados em sala de aula: "Você usa algum aspecto do PPP específico, daí, na tua área. A parte pedagógica pura, você não consegue usar, porque também entra naquela parte, muito reflexão" (Professora Cláudia, CT2, p.51).

Dessa forma, todo esse conjunto de informações orientam as professoras na elaboração do plano de ensino da disciplina. Assim, o planejamento destinado ao ensino da música e das outras linguagens é realizado por alguns diálogos, que começam com as determinações da SEED sobre quais conteúdos devem ser ensinados, passando pelo PPP da instituição.

Percebeu-se por meio das falas das professoras, que nos CEEBJAs em que elas lecionam, há a oferta do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio nas formas organizacional individual e coletiva. A forma coletiva depende da procura dos alunos, pois é necessária uma quantidade mínima de estudantes para a abertura de uma turma.

Dessa forma, o planejamento das professoras pesquisadas pertence a essa realidade. Como já dito anteriormente, há professoras que somente lecionam na forma organizacional individual, para o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, como é o caso das professoras Bruna, Cláudia, Emily e Nayara. Já as professoras Ana e Isabela lecionam para ambos os níveis de educação, como também nas formas organizacional individual e coletiva. E, por fim, a professora Bia leciona somente para o Ensino Médio na forma coletiva.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (2006a) a organização individual é direcionada "[...] aos que não podem freqüentar com regularidade as aulas, como por exemplo, um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa, para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização" (PARANÁ, 2006a, p.25).

Por mais que haja inúmeros alunos dentro de uma sala de aula nesse formato, a relação entre o professor e o aluno é individual. Como explica a professora Emily: “Agora, no individual mistura muito, né. O Fundamental, o Médio. Cada um está numa fase. Um está vendo música, outro está vendo dança, está vendo artes visuais e matérias diferentes, conteúdos diferentes” (CT2, p.59-60). Já a professora Nayara, quando questionada se dentro da mesma sala de aula há a presença de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respondeu:

Tem. O tempo inteiro. Oh, agora seria a aula do Médio e Fundamental. Eu estaria dando aula para o Fundamental e a [...] [outra professora] para o Médio. [...] Mas, hoje não, mas quase todos os dias são duas professoras. E, eu viro para o lado e atendo o aluno, viro para o outro e atendo o outro aluno. Eu nem lembro qual que ele é, se é Fundamental ou Médio. Olho o conteúdo que ele está falando, sento ali se ele perguntou (Professora Nayara, CT22, p.60).

Percebeu-se na fala da professora Emily que cada aluno pode estar em um momento diferente da matéria ou em conteúdo diferente do colega ao lado, exigindo do professor o atendimento individual. Já com a fala da professora Nayara viu-se que numa mesma sala no formato individual pode haver alunos do Ensino Fundamental 2 como também do Ensino Médio.

A professora Cláudia ainda explica sobre esse formato: "O individual é aquele atendimento: o aluno chega, você explica para ele ou ele pega a apostila, senta e vai desenvolver a atividade". Com a fala da professora foi possível constatar, além do aspecto relacionado ao atendimento individual, sobre a presença de material didático. Em relação a isso, a professora Isabela (CT2, p.83) comenta: “Os alunos recebem as apostilas e eles estudam”.

A professora Bruna também elucida sobre as aulas do individual:

Na verdade, o sistema pelo o que eu percebi é o aluno e o conteúdo. E, daí, se ele tem a dúvida, a gente vai e tira a dúvida. [...] Eu vou atender quem tem as dúvidas e esclarecer. Tem aluno que passa o tempo todo quietinho, ali, e faz. Daí, no caso, traz para a correção do conteúdo, que a gente tem que corrigir. E, daí, ali a gente comenta: olha, essas respostas, né, poderiam ser assim, assim, assado, [que] não está dentro da proposta. Daí a gente tem que falar [...] (Professora Bruna, CT2, p.53).

Essa professora ainda explica:

É mais a dúvida que ele tenha, a gente vai e tira. [...] Aqui, eu [e outra professora], nós acostumamos os alunos a perguntarem para nós, coisa que a gente não vê nos outros setores. Nos outros setores tem aquela questão: fiz, tal e tal. Aqui, a gente instiga, na verdade, o aluno. Teve dúvida? Pergunta. Não está entendendo as coisas? Vai lá, a gente vai e explica. Então, não fica aquela coisa, eu sentada ali e o aluno que se vire. A gente interage bastante com o aluno, apesar de não ser um ambiente propício para essa interação, porque não é coletivo, você entendeu? Mas, nós acostumamos, desde o início do ano, eu e ela, a fazer essa interação (Professora Bruna, CT2, p.53).

Dessa forma, a partir das falas das professoras citadas foi possível perceber alguns aspectos relacionados ao ensino individual, sendo eles compreendidos pela presença de material didático, o tipo de interação entre professor e aluno, como também a dinâmica de aula que pode ser encontrada nesse formato de ensino.

Já sobre o planejamento para a forma organizacional individual, a professora Isabela explicou, quando questionada sobre seu planejamento de aula para esse formato:

No individual, daí, não tem o meu planejamento. É planejamento do EJA. Daí, os conteúdos são trabalhados de acordo com o planejamento geral de todos os professores de artes do EJA. E estão contempladas todas as áreas das artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança (Professora Isabela, CT2, p.60).

Já as professoras Cláudia e Emily, quando questionadas sobre como elas planejam as aulas de música, responderam:

Para o individual, porque eu não dou coletivo, se eu tivesse coletivo eu teria um planejamento de aula. O planejamento é geral. Então, nesse planejamento eu vou fazendo, passo a passo, o que eu quero de música. Os períodos, as obras que eu vou estudar, os artistas que eu vou estudar, e isso é no geral, porque eu tenho que fazer um planejamento que seja geral, que atinja tanto Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Tem que ser no geral, mas diversificando cada elemento de cada linguagem (Professora Cláudia, CT2, p.58-59).

No individual a gente faz um planejamento teórico, né, para que o aluno conheça um pouco da teoria, tenha uma base. A gente trabalha aqui no individual, como tem alunos que estão trabalhando com vários níveis e vários conteúdos diferenciados, geralmente a gente usa os sons, os fones de ouvidos, individualmente para trabalhar com eles (Professora Emily, CT2, p.61).

É interessante perceber com a fala dessas duas professoras o aspecto associado aos conteúdos. Porém, é perceptível na fala da professora Cláudia a

questão relacionada à polivalência presente na disciplina Arte. Na fala da professora Emily percebeu-se a colocação sobre a utilização de fones de ouvido. Esse aspecto se torna fundamental devido ao fato de que nas aulas individuais cada aluno presente dentro da sala de aula pode estar estudando um determinado conteúdo diferente do colega ao lado e a apreciação de uma música, sem a utilização dos fones de ouvido, prejudicaria o estudo do restante dos alunos.

A professora Bruna também comentou sobre como ela planeja suas aulas de música:

Nós temos o livro didático e nesse livro didático, ele está contemplando Teatro, Música, Artes Visuais e Dança. E nós criamos um material, nós do setor de Arte, os professores de Arte, elaboramos uma interpretação desses conteúdos. Então, a música está dentro desse formato (Professora Bruna, CT2, p.56).

Nessa explicação, a professora Bruna estava exemplificando sobre o Ensino Médio no formato individual. A professora Isabela explicou que “Os conteúdos trabalhados são as apostilas. É que no sistema individual não é aula, então, não tem planejamento de aula. Aí, vai de acordo com o aluno, ele estuda” (CT2, p.60). E a professora Emily, quando questionada sobre se o planejamento de ensino no formato individual seria seguir a apostila, ela respondeu que sim (CT2, p.56).

Dessa forma, foi possível perceber a presença de material didático nas aulas individuais das professoras. De maneira geral, esses materiais didáticos podem ser constituídos por apostilas e livros didáticos. Como um todo, pode-se comentar que as apostilas foram confeccionadas pelas professoras, sendo resultado de esforço individual ou coletivo. A professora Isabela também colocou sobre material já existente, ou seja, feito por outros professores. Já a professora Ana também apontou sobre a presença de apostila fornecida pelo governo. Tanto a professora Ana como a Isabela também confeccionaram este tipo de material didático.

Sobre as apostilas, a professora Isabela ainda comenta:

Na verdade, nós temos dois gavetões [...]. O primeiro gavetão é Ensino Fundamental e o segundo gavetão é Ensino Médio. Então, Ensino Fundamental nós temos ali a apostila de Artes Visuais, de

Música, Teatro, Dança, Comunicação Folclórica. [...] E tem também os caderninhos, quando os alunos terminam as atividades, porque cada aluno leva um tempo para fazer. Têm alunos que são bem lentos para estudar e têm uns que são muito rápidos. Então, a gente sempre tem umas atividades extras também para aqueles que terminam antes, mas que não tem carga horária ainda para fazer uma prova. Então, a gente faz atividade extra. [...] E no Ensino Médio nós temos conteúdos de Artes Visuais, [...] Música, Teatro e Dança (Professora Isabela, CT2, p.36).

As professoras Nayara e Emily também comentaram sobre a presença das apostilas:

A apostila nova que nós estamos fazendo, todo o movimento dentro das artes. Tem um pouquinho de Artes Visuais, o que estava acontecendo naquela época, o Teatro, como estava acontecendo a Música daquela época. Mas, é isso daí. Uma explanação histórica. E, a gente vai lá e mostra uma música daquela época (Professora Nayara, CT2, p.55).

Nós fazemos [a apostila]. Nós pesquisamos e elaboramos o material. E tem o livro didático do Ensino Médio que a gente usa também [que a Secretaria da Educação fornece]. Mas a gente até usa para o Fundamental também. Tem algumas coisas que a leitura não é difícil, dá para utilizar (Professora Emily, CT2, p.53).

Aproveitando o comentário da professora Emily, pode-se colocar também sobre a presença de outro tipo de material didático, além das apostilas: livros didáticos. A professora Bruna, por exemplo, comentou sobre a utilização de um livro didático no Ensino Fundamental. Esse livro foi adquirido por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Já o livro didático público da disciplina Arte para o Ensino Médio (2006) que o estado do Paraná fornece também foi citado pelas professoras. Algumas delas comentaram sobre a utilização desse livro nas aulas individuais. Porém, a professora Bia, por exemplo, disse que o utiliza em suas aulas coletivas: “Este livro do Ensino Médio que o estado fornece eu utilizo bastante na parte da Arte [...] Só na arte paranaense. Da música, eu não uso ele” (CT2, p.36).

Dessa forma, reconhece-se a importância da ação do estado do Paraná em propiciar um livro de artes. Porém, esse material é destinado para o Ensino Médio da Educação Básica. Ele não é específico para a EJA.

Além do formato individual, há a possibilidade de aulas na disciplina Arte no formato coletivo. A forma organizacional coletiva possui a mesma ideia da presente no Ensino Regular, ou seja, há uma turma de alunos, havendo

interação entre eles, como também todos estão estudando o mesmo conteúdo e há a presença de uma chamada de frequência da turma. Também há a presença dos planos de aula. Como explica a professora Bia (CT2, p.52) sobre o seu planejamento para turmas coletivas: “Eu faço planejamento no começo do ano, igual a todo mundo. Se eu vou ensinar música, eu coloco os elementos da música, o ritmo, melodia, harmonia. Os instrumentos da orquestra. Aí eu planejo, monta a aula e dou a aula”. A professora Emily, quando questionada sobre a realização de plano de aula para as aulas coletivas, disse: “Sim, tem que fazer um plano de aula, sempre tem. [...] A gente organiza já no começo do ano. Então, todo o conteúdo que a gente vai trabalhar durante o ano” (CT2, p.62). E a professora Isabela realizou um comentário interessante sobre o planejamento de suas aulas coletivas: “Então, eu fiz de acordo com os conteúdos do individual, uma porque o aluno que quisesse aproveitar as horas do coletivo para o individual, ele tem como fazer isso, ou vice-versa. Então, tem que ser os mesmos conteúdos” (CT2, p.61).

Dessa forma, foi possível perceber algumas diferenças existentes entre o ensino nos formatos individual e coletivo.

Quando as professoras foram questionadas sobre as diferenças no ensino da música do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, percebeu-se alguns aspectos que podem ser associados ao planejamento, sendo ele relacionados aos conteúdos e a abordagem deles.

Sobre os conteúdos trabalhados, a professora Ana, por exemplo, comentou:

Os elementos, né, harmonia, melodia, ritmo, os princípios do som, como se classificam os sons, intensidade, duração, timbre, e daí história, um pouquinho da história, mas bem por cima, da música, de cada época, como foi, a evolução, como é que foi se transformando. Os compositores. Cita-se alguma, uma outra música, assim, mas bem básico. Os músicos eruditos paranaenses, os brasileiros e os paranaenses, um pouquinho da história de cada um, mas bem por cima, [...] e isso no Fundamental. E no Médio, década de 30 para cá, a música popular brasileira, os estilos e os cantores, e compositores, é lógico (Professora Ana, CT2, p.65-66).

Já a professora Emily disse que no “Ensino Fundamental, a gente trabalha bem aquele básico, do aluno saber o que é um timbre, o que é uma harmonia, o que é uma intensidade, né, essa parte primeiramente. Aí, no

Ensino Médio, além de recapitular isso, a gente já aprofunda na parte dos períodos musicais” (CT2, p.66). Quando perguntada se no Ensino Fundamental não teria a parte sobre história, ela disse: “[...] a gente coloca, assim, dentro do que a gente está trabalhando. A gente coloca alguma coisa, mas não tão aprofundado quanto no Médio” (CT2, p.66).

Quando a professora Cláudia foi questionada sobre quais conteúdos musicais ela aborda em suas aulas no Ensino Fundamental 2 e Médio, ela disse que "Os conteúdos se repetem. Tanto um quanto o outro é igual. É a forma como você vai conduzir" (CT2, p.72). Quando se perguntou se no Ensino Médio seria mais aprofundado, ela respondeu:

No Médio é mais aprofundado. No Fundamental, a gente pode trabalhar mais de forma lúdica, mas não esquecendo de sempre estar falando, estar focando. Porque os conteúdos se repetem. Aqui no Paraná [...] tanto o Fundamental quanto o Médio, todos os conteúdos de Arte são iguais. É o aprofundamento. No Ensino Médio eles querem que trabalhe a História da Arte, focada na Filosofia, na Sociologia, na [...] [Antropologia], nessa parte. Ele quer que foque nisso, formar o cidadão (Professora Cláudia, CT2, p.72).

Ela ainda comenta:

Nós temos o nosso planejamento, entende. [...] colocamos Fundamental e depois tiramos o Fundamental e colocamos o Médio. Porque ele não muda a estrutura, a estrutura dele é a mesma, tanto para um quanto para o outro. O grau de profundidade, sim, que difere um do outro (Professora Cláudia, CT2, p.73).

É interessante perceber que essa professora colocou que o grau de profundidade é o que difere a abordagem entre os dois níveis. Perguntou-se a ela se as apostilas para o Ensino Médio foram organizadas para serem mais complexas que as do Ensino Fundamental 2. Disso, a professora respondeu:

Sim, porque não tem que trabalhar a crítica? Não tem que trabalhar resenha? O aluno tem que escrever ou o aluno não tem que colocar o seu pensamento? No Ensino Médio dá para fazer isso, é para ser feito, né. Porque se você pegar os Parâmetros Curriculares aqui do Paraná, eles estão falando disso. Tem que intensificar isso para o aluno (Professora Cláudia, CT2, p.74).

Sobre o aprofundamento dos conteúdos no Ensino Médio, é explicado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, disciplina Arte (2008, p.89)

que “No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos do Ensino Médio”. Esse documento ainda comenta:

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã (PARANÁ, 2008, p.87).

Um das formas para gerar o aprofundamento dos conteúdos no Ensino Médio é a utilização da paisagem sonora. Sobre essa utilização a professora Bruna explica:

Já para o Ensino Médio, eu vou falar novamente dos elementos formadores, só que daí ele já vai ter que pensar, assim, na paisagem sonora, qual que é a paisagem sonora que o cerca. Mas, professora, o que é uma paisagem sonora? Eu nunca ouvi falar. A sua comunidade: como que é a parte sonora? A paisagem mesmo sonora da sua comunidade? Eu não sei professora. A vizinhança escuta sons acima dos decibéis permitidos? Tem gritaria de criança, tem construção, como que é? É uma paisagem sonora agradável? Então, ele vai ter que fazer reflexões acerca dos sons (Professora Bruna, CT2, p.66).

Percebe-se o intuito de gerar a reflexão nos alunos a respeito do ambiente sonoro de sua localidade. É fundamental “Desenvolver maior sensibilidade e consciência estética diante do meio ambiente sonoro” (BRASIL, MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2002, p.164). A paisagem sonora ainda é sugerida como abordagem pedagógica pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina Arte (PARANÁ, 2008).

Sobre a abordagem da História da Música brasileira no individual a professora Isabela explica: “No Fundamental [...] é só alguns estilos. Então, tem tropicalia, bossa nova, samba, MPB. E no Ensino Médio já tem, lá, a relação com a ditadura militar, a relação com o contexto histórico” (CT2, p.90). Como comentado anteriormente nas Diretrizes Curriculares da disciplina Arte (2008), os conteúdos explanados devem ser abordados utilizando a contextualização histórica e social.

Assim, é interessante perceber a relação existente entre as determinações provindas das Diretrizes e as falas das professoras citadas.

Algumas professoras também comentaram sobre a importância do aluno no planejamento. O fato das salas de aula dos CEEBJAs possuírem alunos trabalhadores, por exemplo, como também pessoas de diferentes faixas etárias é considerado na elaboração do planejamento:

Nós fazemos o planejamento, segundo o perfil dos alunos, segundo o perfil da escola [...]. [Esse perfil] é geral de EJA. Nós temos que trabalhar em cima de todas as possibilidades que podem vir para nós (Professora Ana, CT2, p.83).

Norteia, porque a gente sabe que esse aluno vem cansado, esse aluno vem sem comer, esse aluno está desempregado, é todo um sistema. O conteúdo não pode ser cansativo, você não pode falar demais, você não pode ficar o tempo todo debruçado em cima do aluno, você não pode fazer isso no EJA. Você tem que ter uma certa distância, mas o tempo todo fazendo esse relacionamento com ele (Professora Cláudia, CT2, p.71).

A atenção dada a esses aspectos é fundamental para propiciar uma educação que vise o aprendizado, afinal, planejar exige “estar aberto para o aluno e sua realidade” (BRASIL, 2006c, p.47). Se as professoras desconsiderassem as características dos alunos da EJA em seus planejamentos, provavelmente o aprendizado, como a permanência deles na escola estariam prejudicados.

A professora Cláudia ainda comentou, quando questionada sobre como os alunos a influenciam na elaboração de seu planejamento:

Cada ano nós mudamos. Nós temos uma equipe [...] [as professoras da disciplina], [e no] final do ano ou cada semestre nós nos reunimos e falamos: o que deu certo e o que não deu, cada experiência de cada um. Vejamos assim, elas falam: "Cláudia", tem que tirar tal conteúdo. Por que tirar? Porque não deu certo. Então, tudo é no processo da reelaboração. [...] Não que a gente descarte os conteúdos [...]. Não, pelo contrário. A gente acrescenta e arruma para ficar cada vez melhor para o aluno (Professora Cláudia, CT2, p.69).

Entende-se, dessa forma, que o aprendizado dos alunos repercute na elaboração do planejamento. Dessa forma, é fundamental “ser flexível para modificar o planejamento sempre que necessário” (BRASIL, 2006c, p.47).

As modificações ocorrem devido à reflexão de vivências que as professoras obtêm em sala de aula. Disso, acontecem trocas entre elas e isso

se torna importante "[...] porque, cada ano que passa você vai reelaborando outros materiais, você vai trazendo atividades. Aquilo que eu falei lá: atividade que não dá certo, você já descarta e já monta de forma diferente" (Professora Cláudia, CT2, p.42), visando o melhor aprendizado do aluno.

Essas reflexões são baseadas em dois fatores: o experiencial e o social. É experiencial porque é gerada na experiência direta em sala de aula. É social porque essa experiência proveio da relação direta com os alunos. Também é social porque há uma reflexão gerada em um grupo de professores, que trocam experiências vividas, buscando legitimar suas opiniões. Percebe-se, dessa forma, o caráter social do saber experiencial (TARDIF, 2010) e como ele pode contribuir na elaboração do planejamento.

Após essa exposição foi possível perceber que o planejamento é baseado em objetivos que visam o aprendizado do aluno. Porém, essas ações são inicialmente fundamentadas por orientações vindas da SEED, que determina os conteúdos que os CEEBJAs precisam abordar e pelo Projeto Político Pedagógico da instituição. Grosso modo, pode-se perceber que os saberes disciplinares e curriculares fundamentam o planejamento e, por consequência, a prática do professor.

Essa colocação confirma o que Tardif (2010) fala sobre a relação de exterioridade existente entre a prática docente e os saberes disciplinares e saberes curriculares. O autor explica que esses saberes

[...] aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2010, p.40-41).

Os professores seguem orientações que são externas a eles. Levando-se em consideração esse aspecto, se torna interessante ter ciência das metas que as professoras querem alcançar com o ensino da música, entendendo que esse aspecto não é exterior a elas.

Quando as professoras foram questionadas sobre suas metas, algumas associaram isso a aspectos voltados a si mesmas, como também a escola. Buscou-se considerar as metas voltadas aos alunos, especificamente. A

professora Bia citou como meta para o ensino da música na EJA o aprendizado de um instrumento musical pelos alunos. É bem verdade que “A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181), mas percebe-se que a abordagem adotada por ela não está voltada, necessariamente, para o aprendizado em si do instrumento, como também da formação do músico profissional. Esse aspecto está voltado à motivação:

Fazer com que eles entendam que eles podem tocar um instrumento musical, seja qual for, né, e que não precisa ser profissional. Pode ser para o lazer deles, para tocar para a família. E que eles entendam assim: que se não é uma flauta, é um tambor. Se não é um tambor é um violão. Não existe um que ele não vá conseguir. Se ele se esforçar, tem um que ele vai conseguir (Professora Bia, CT2, p.76).

Tão importante quanto isso é a reflexão que o professor deve gerar ao aluno a respeito da música: “Eu quero que ele entenda a música e saiba discernir uma música boa de uma música ruim. Eu quero que ele tenha um rico repertório. Porque ele já traz um repertório” (Professora Cláudia, CT2, p.75). A professora foi questionada se há uma reflexão nesse processo. Sobre isso, ela disse:

É essa reflexão. Eu quero ensinar para ele que a música erudita é tão boa quanto da MPB. Se não tivesse a MPB, se não tivesse a música clássica ou a música erudita, não ia ter a MPB. Então, tem que formar esse gancho para ele. [...] Ele tem que perceber que a música é uma sequência (Professora Cláudia, CT2, p.75).

Entende-se que na fala da professora há uma busca de desenvolvimento do gosto estético musical do aluno e de reflexão. O desenvolvimento do gosto estético é iniciado com a exposição de um novo repertório musical, com a sua ampliação, propiciando ao aluno o ato de “Interpretar e apreciar músicas de variados gêneros e estilos construídos pela humanidade no decorrer de sua história, nos diferentes espaços geográficos” (BRASIL, MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2002, p.164). Partindo disso, o professor pode propiciar ao aluno o desenvolvimento do “senso estético crítico” (BRASIL, 1998), gerando reflexão sobre a música. Por meio disso, almeja-se que os alunos possuam um repertório musical baseado em conhecimento e reflexão.

Assim, percebe-se com as falas das professoras a diferença de metas. Entende-se que esse aspecto está relacionado ao que Tardif (2010) denomina saber personalizado, afinal “Um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmos culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2010, p.265). Dessa forma, o professor tem suas convicções e anseios que são reproduzidos em suas metas.

Em um planejamento, as metas servem para “esclarecer o que pretendemos com a educação musical nas escolas, para que ensinamos música, onde queremos chegar com o ensino de música” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181).

### 5.3.2 Carga horária e recursos didáticos

O caráter polivalente da disciplina Arte implica em uma quantidade de conteúdos extensa a ser ensinada, exigindo do professor uma estratégia para esse ensino. Como coloca a professora Ana:

Só que a gente tem uma amplidão de conteúdos para cumprir. Então, é um pouquinho só de cada coisa. Veja, a gente tem que entrar com Dança, com Teatro, Artes Visuais, Música. É muita coisa. Então, o que se pode fazer é um pouquinho. Aqui, é o resumo do resumo. Não dá para você segurar aluno num tipo de conteúdo só, numa vertente só da Arte (Professora Ana, CT2, p.64).

A carga horária que a disciplina Arte possui acaba gerando a necessidade da explanação dos conteúdos de música propostos para o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio ser feita de maneira pontual. Dessa forma, o ensino da música, como também o das outras áreas artísticas, acaba sendo realizado por um viés não aprofundado:

A carga horária na EJA é um problema, porque ela é pequena. Então, não dá para aprofundar muito como a gente, talvez, gostaria de fazer (Professora Isabela, CT2, p.59).

Sessenta e quatro horas e você tem que dividir em quatro linguagens. E como que você vai fazer isso? É muito pouco (Professora Cláudia, CT2, p.58).

Você tem que pegar os itens principais, você não pode se demorar. [...] Eu vou te dar um exemplo da História da arte. Na História da arte você tem que pegar os estilos mais usuais, né, [...] para eles compreenderem a evolução da História da arte. Você não pode se aprofundar muito e você não pode pegar todas as vertentes, todos os caminhos (Professora Ana, CT2, p.59).

Quando foi perguntado a essa professora se esse aspecto estava associado ao ensino ficar muito maçante, ela respondeu: "Não é que fica maçante, não dá tempo" (Professora Ana, CT2, p.59).

Com a fala das professoras citadas foi possível perceber que a carga horária repercute na profundidade da explanação que o professor realiza sobre os conteúdos.

Outro aspecto também pode ser considerado como determinante para o ensino da música: os recursos didáticos. A presença ou a ausência e a forma como eles são utilizados podem repercutir na atuação.

De acordo com Romanelli (2009, p.132):

De todos os recursos didáticos à disposição do professor de música, o suporte fonográfico, as gravações e os instrumentos musicais estão entre os mais importantes. Isso não significa que a aula de música deva abdicar de outros recursos, como os tradicionais quadro-negro, retroprojeto, imagens e vídeos (ROMANELLI, 2009, p.132).

Porém, a utilização desses recursos didáticos esbarra na realidade existente nos CEEBJAs. Aspectos como a dinâmica das aulas individuais e o partilhamento da sala de arte com outra disciplina, por exemplo, podem influenciar no ensino da música. Assim, nas aulas individuais, pode haver o uso de fones de ouvido para os alunos escutarem música ou, simplesmente, não acontecer a exposição de música. A professora Bruna (CT2, p.91) falou sobre isso: "Não sei se você pode perceber, que são duas disciplinas. Então, aqui não é só Arte. Então, como é que eu vou fazer uma audição, uma análise de uma música? Como é que eu vou ver a habilidade do aluno, se ele tem de cantar ou não?". O fato das aulas individuais serem dadas em um ambiente dividido com outra disciplina inibe a presença da música como fenômeno sonoro.

Nas aulas coletivas, há a possibilidade da utilização da TV Pen Drive, computador e de aparelho de som, por exemplo, constituindo importantes recursos para as aulas. A TV Pen Drive, em especial, permite às professoras utilizar vídeos musicais e música em suas aulas. No entanto, a utilização desses recursos didáticos “[...] devem estar a serviço da aula, lembrando-se que sua finalidade está em ilustrar melhor a aula [...]” (ROMANELLI, 2009, p.132).

Já sobre os fones de ouvido, a professora Emily coloca que seu uso “É necessário por causa dos outros” (CT2, p.60). Quando questionada se o uso dos fones de ouvidos permite com que os alunos entendam a matéria, ela explica:

Permite, ajuda. [...] No decorrer tem alguns exercícios específicos sobre aquela parte que eles estão ouvindo, ali, né. Não fica uma coisa solta, o ouvir pelo ouvir. Tem algumas atividades que eles têm que realizar ouvindo as músicas (Professora Emily, CT2, p.60).

Outro recurso didático é o instrumento musical. A presença desse recurso nas aulas de música nos CEEBJAs é tímida. É bem verdade que a utilização do instrumento musical nas aulas individuais seria um desafio, devido ao formato dessa forma de ensino. Assim, a utilização desse recurso é mais viável ao formato coletivo. Porém, algumas professoras sem formação específica em música ainda não possuem os saberes necessários para a execução de um instrumento em sala de aula. Sendo assim, mesmo nas aulas coletivas, essa utilização não seria possível.

### 5.3.3 A prática docente na EJA: algumas considerações sobre as formas organizacional individual e coletiva

Percebeu-se que há diferenças entre aulas coletivas e aulas individuais na EJA. A dinâmica dessas aulas é diferente, sendo que as aulas individuais são focadas no atendimento individual do professor ao aluno. Já nas aulas coletivas é possível ter uma interação diferente, pois como coloca a professora

Cláudia “[...] é uma sala normal” (CT2, p.78). A professora Ana comenta mais um pouco:

No individual eles fazem as leituras, fazem atividades em cima das leituras, respondem questões, fazem algumas práticas, só que de música praticamente não, é só ouvir mesmo. Ouvir diferentes ritmos, entender harmonia e melodia através de ouvir as músicas. Fora isso, não tem. No coletivo já dá para fazer melhor. Pode trabalhar mais [...]. Nós já fizemos confecções de instrumentos musicais com sucata, criação de ritmos (Professora Ana, CT2, p.64).

Algumas professoras comentaram sobre certas dificuldades, devido à formação delas não serem específicas em música:

Porque o que eu vou trabalhar nunca vai ser tão aprofundando quanto com o que você pode trabalhar em música. Eu nunca vou pegar um instrumento musical para trabalhar com os alunos. Eu não tenho esse domínio. Então, não tem como eu fazer. Então, o que eu posso trabalhar? Eu posso trabalhar a teoria (Professora Isabela, CT2, p.53).

Até tem no nosso livro um trecho do *O som e o sentido*<sup>26</sup>, que é um livro que eu já tentei ler e eu mesma não entendi muita coisa dele, porque ele é muito técnico, com as informações muito precisas. Assim, para quem está habituado com aquela linguagem, né [...] (Professora Bruna, CT2, p.55).

Porém, essas dificuldades podem adquirir importâncias relativas na EJA, dependendo se o ensino é individual ou coletivo. Sobre isso, a professora Emily comenta:

No coletivo [...] eu trabalho mais essa parte de vídeo, eu pesquiso daí, onde... Como eu não sei tocar nenhum instrumento eu tento trazer no vídeo, slide, essas coisas, para exemplificar para eles. [...] Mas eu ainda acho que mesmo no vídeo, às vezes, eu estou assistindo alguns vídeos que eu acabo não passando porque eu sei que tem coisas ali que eu não vou conseguir explicar ou se eles vão começar com perguntas e eu não vou saber. [...] Sobre parte teórica, técnica, por exemplo, partitura, eu não tenho familiarização nenhuma com partitura. [...] Então, têm muitos vídeos que, às vezes, eu não passo porque eu sei que eu não vou saber, tão detalhado, explicar. E funcionalidade, às vezes, dos instrumentos, também eles perguntam. Eles dizem: professora, mas por que o violino tem três cordas só? Por que esse tem cinco? Por que do tamanho? Sabe, têm coisas, curiosidades que eles têm que, às vezes, que eu falo: oh, eu tenho que pesquisar [...] (Professora Emily, CT2, p.53-54).

<sup>26</sup> "A SEED também investiu na compra e produção de materiais e livros para as escolas como: a Biblioteca do Professor com 12 títulos de Arte, dentre eles 'O som e o sentido' acompanhado de CD, de José Miguel Wisnick". Informação disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=232>

Essa professora utiliza vídeos como forma de ensinar música. Porém essa própria abordagem que já é utilizada, de acordo com ela, para suprir a carência relacionada ao não tocar um instrumento, por ventura, pode ser influenciada pelos conhecimentos que a professora possui sobre música. Porém, a professora Emily afirma que se adaptou muito bem ao formato das aulas individuais:

Lembra que eu falei para você que eu sinto falta de saber tocar algum instrumento, que eu acho que agrega bastante nas aulas de música? Então, aqui, por exemplo, no individual a gente não vai tocar um violão, aqui, porque os outros, né, não vai tocar um teclado, não vai tocar uma flauta, porque não tem como. Então, nessa parte do individual, eu falei que eu me familiarizei porque eu não tenho que buscar isso (Professora Emily, CT2, p.91).

Dessa forma, percebe-se que o ensino nas aulas coletivas pode gerar maiores desafios ao professor. É interessante perceber que no ensino coletivo há desafios que inexistem no ensino individual.

Já quando questionadas sobre os alunos da EJA, algumas professoras comentaram que são alunos trabalhadores, que possuem família, que, muitas vezes, são pessoas que vão cansadas para a escola. A EJA, historicamente falando, foi concebida para propiciar educação a pessoas adultas. Porém, por meio das falas das professoras foi possível perceber a presença cada vez maior do adolescente. Inclusive aquele adolescente que

[...] já teve a oportunidade dele no Regular. Aprontou todas, por desinteresse, por tudo que você possa pensar de coisa não positiva. Aí, lá, ele já não tem mais espaço para ele. Ele já tem 15 anos e ele está na 5ª série e só tem gatinha pequenininha [...]. Ele já está lá, na adolescência, prá lá. Não é mais espaço para ele, lá naquele Regular. Então, ele cai aqui no CEEBJA, que é outra realidade (Professora Bruna, CT2, p.117).

A professora em questão comentou sobre o aluno adolescente que vem do Ensino Regular. Outra professora concordou com essa colocação. Quando questionada sobre o aluno adolescente da EJA ser diferente do aluno do Ensino Regular, a professora Emily disse:

Não. Eu não acho, porque eles vêm aqui com o pensamento de que eles vão terminar rápido e no fim a gente sempre tem a conversa. Eu tenho aluno aqui, que agora está na EJA, que foi meu aluno do

Regular. Então, eu consigo ver bem que não tem diferença (Professora Emily, CT2, p.109).

Já a professora Ana (CT2, p.84) disse que "Tem adolescente que é interessado e tem adolescente que veio expulso da escola". E a professora Cláudia colocou:

Porque o aluno adulto, ele vem para estudar, o aluno adulto não te incomoda. E o adolescente, ele te incomoda. Ele sai do setor toda hora, ele fica no celular, ele sai, ele conversa alto e o adulto não gosta disso (Professora Cláudia, CT2, p.93).

Muitas vezes, o fracasso escolar cria marcas nos alunos e esse aspecto é evidenciado por atitudes de irreverência e transgressão (BRASIL, 2006a).

Porém, a professora Bruna comentou sobre a importância da conversa e da conscientização dessa nova realidade em que ele está inserido:

Só que aqui ele vai se adaptando. Ele vai ter um momento e a gente vai chegar junto, ali também, na disciplina, porque se você, no individual, você não ter disciplina, não tem como [...] Ele vai continuar sendo adolescente. Só que ele vai estar em contato com outros pensamentos, ele vai ter outros objetivos (Professora Bruna, CT2, p.114).

Por meio das falas das professoras foi possível constatar o aspecto da juvenilização da EJA. Autores como Haddad e Di Pierro (2000), Carvalho (2009) e Paiva (2007) também apontam para esse aspecto.

Assim, as salas de aula da EJA estão cada vez mais compostas por alunos jovens, além dos adultos, e isso acaba por gerar desafios para as professoras, afinal, elas precisam pensar uma educação que possa privilegiar a todos. Como visto em capítulo anterior, a juvenilização da EJA gera dificuldades aos professores em amplitudes conceituais, metodológicas e comportamentais (CARVALHO, 2009).

Foi possível perceber diferentes visões sobre os desafios que a diversidade da faixa etária gera ao professor de arte da EJA. Para a professora Nayara, que leciona no ensino individual, a questão da metodologia, por exemplo, não é um problema. Para a professora Bia, do ensino coletivo, a diversidade de faixa etária também não é um problema. Como justificativa para essa colocação, a professora citada explica que utiliza exercícios adaptados,

que seriam constituídos por exercícios simples, que visam propiciar o aprendizado dos alunos, independentemente da faixa etária. Ela explicou o que são os exercícios adaptados:

Num exercício adaptado seria assim: o símbolo simples, sem complicação. Você trabalhar só os básicos mesmo. Por exemplo: quatro tempos, dois tempos. Entendeu? Aí, um tempo. Um bate um tempo e o outro bate dois tempos. Então, isso, a diferença de idade não tem dificuldade. Se ele tem 15 ou se ele tem 40 [anos] (Professora Bia, CT2, p.116).

Já para a professora Cláudia (CT2, p.87), a diversidade de faixa etária gera desafios referentes à metodologia, “Porque, se você trabalha com adolescentes e você trabalha com adultos de cinquenta anos a sessenta anos, então, aí tem uma lacuna. E como que você vai unir tanto esse de dezesseis ou de quinze anos e esse de sessenta para se aproximar? Você tem que ter jogo de cintura”. De acordo com Ribas (2009b, p.133) "Um desafio que se coloca para educadores/as musicais que pretendam trabalhar na EJA é justamente encontrar as conexões entre as gerações para que esse lugar de atividades também seja de ensino de música significativo".

A professora Cláudia ainda explica que “a metodologia você vai criando passo a passo e da vivência. Isso deu certo, isso tem que ser reelaborado e tem que ter um significado e tem que ser ressignificado” (CT2, p.87). Essa professora ainda comentou sobre questões referentes a certas dificuldades que os alunos possuem e que são consideradas:

Eu não posso chegar para o aluno e falar para ele: isso é uma melodia. Eu tenho que trabalhar todos os elementos da música na única música, eu tenho que falar de uma vez. Eu não posso ficar falando passo a passo, porque senão o aluno cansa. O aluno de EJA, ele cansa com muita facilidade (Professora Cláudia, CT2, p.88).

Ela ainda comenta:

Você tem que criar atividades para que o aluno possa entender esses elementos que passam pela música, sem que ele tenha dificuldade. [Tem que dar] uma refinada. Você pode trabalhar musicalização, para criança é fácil. Mas para o adulto não, porque o adulto, ele é endurecido. Musicalmente, o adulto é endurecido (Professora Cláudia, CT2, p.86).

Já a professora Emily comentou sobre outra dificuldade, que o aluno da EJA tem em conseguir se situar no aspecto cronológico, quando a matéria estudada é referente à História da Música. Ela disse que o aluno do Ensino Médio não possui dificuldade de entender as matérias relacionadas à História, pois ele “Tem mais experiência e ele consegue se interar, ele consegue visualizar, se colocar. A gente não trabalha, assim, com aquela parte muito cronológica”. Já para o aluno do Ensino Fundamental a abordagem muda, pois:

Se você não trabalhar [...] [cronologicamente], ele não funciona muito, ele se perde, ele não consegue entender. Eu, pelo menos, já tentei várias vezes. Eu começo trabalhando música renascentista, conto alguma coisa do período, a parte histórica para eles se situarem. Se eles já viram História eles conseguem se situar.[...] Se eu falo sobre o período do Impressionismo, por exemplo, e volto lá, eles se perdem um pouco para entender (Professora Emily, CT2, p.67).

Algumas professoras também apontaram sobre a abordagem da música ser associada com as outras áreas da arte, de maneira interligada. Que quando há uma explicação de um conteúdo como, por exemplo, a História da Música, que isso pode ser realizado associando esse ensino com as outras áreas artísticas. Isso acaba por possibilitar ao aluno perceber todo contexto em que determinado aspecto histórico ocorreu, por exemplo.

A professora Cláudia afirmou que “Nunca se trabalha uma linguagem isolada. No EJA não funciona. Tem que trabalhar as quatro linguagens articuladas” (CT2, p.85). Ela ainda explicou que no CEEBJA em que ela leciona, na forma organizacional individual, que “As apostilas são articuladas. Você tem que trabalhar. Então, se você trabalha música barroca, você tem que trabalhar a dança, a música, o teatro, tudo articulado, porque é um processo histórico. Você não trabalha a coisa desarticulada” (CT2, p.85). Assim, há a presença de um eixo temático articulando a explanação sobre a música.

Já a professora Bruna (CT2, p.90-91) comentou um pouco mais detalhadamente sobre esse tipo de uso, porém, especificamente para o Ensino Fundamental 2: “Aqui na EJA ele é temático. [...] Só que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música são próximos. Por exemplo, eu tenho, lá, o Meio Ambiente que eu vou abordar”. Quando foi perguntado se tudo seria abordado ali, ela respondeu: “Sim. Mas a gente não dividiu” (CT2, p.90-91).

De acordo com a professora Cláudia, a justificativa para esse tipo de abordagem articulada entre as quatro áreas da arte é “[...] por causa do currículo básico do estado do Paraná. Porque ele está pleiteando todas essas linguagens. Então, você não pode não citar. Se não citar um, aí, fica perdida a coisa. Você tem que fazer gancho, rede” (CT2, p.85).

Assim, apesar da existência de diferentes áreas de conhecimento na disciplina Arte “[...] deve-se trabalhar na busca da totalidade do conhecimento, pois a compreensão profunda da parte e sua relação com as outras partes e a totalidade é o que possibilita uma real apropriação do conhecimento pelo aluno” (PARANÁ, 2008, p.88).

A ideia de “gancho” exposta pela professora Cláudia está relacionada ao intuito de facilitar o aprendizado do aluno da EJA. Respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno é o que move essas professoras. Assim, “O trabalho pedagógico com Arte na educação básica deve ser organizado como um conjunto, de forma orgânica, tendo em vista a apropriação do conhecimento da disciplina” (PARANÁ, 2008, p.88), como coloca as Diretrizes Curriculares da disciplina Arte, do estado do Paraná.

É interessante perceber como as dificuldades dos alunos geraram determinadas posturas das professoras. Isso mostra que o ensino não é feito de qualquer maneira, pois ele é pensado de uma forma que possa possibilitar a compreensão do aluno. Percebeu-se, assim, que as professoras utilizam tanto as vivências obtidas em sala de aula, como também de saberes pedagógicos para propiciar a seus alunos a possibilidade de aprendizado, considerando as dificuldades expostas por eles. Esse aspecto também se refere ao que Tardif (2010) chama de saber situado, ou seja, saberes que fazem parte de situações específicas de sala de aula, de uma realidade específica.

Além disso, outro aspecto pode ser citado associando o aluno e as posturas das professoras. Mesmo as aulas da disciplina sendo disponibilizadas nas formas organizacional individual e coletiva, a presença de alunos com diferentes objetivos sempre ocorre. Alguns só querem ganhar o diploma, outros querem aprender. Assim, além dessa realidade referente à diversidade de faixa etária, o tipo de interesse gera um tipo de participação.

As professoras foram questionadas sobre o interesse e participação dos alunos nas aulas da disciplina. Percebeu-se que o grau de interesse e

participação deles é variado. A professora Emily falou comentou: "São. São bem participativos" (CT2, p.110). Quando foi perguntado se os alunos são participativos indiferentemente da faixa etária, ela ainda disse que eles são. Outras professoras também falaram sobre esse assunto:

No coletivo eles são muito participativos. No individual tem muita gente interessada e muita gente que quer terminar. Aí, aqueles que querem terminar, eles não estão interessados. Eles querem terminar. O objetivo não é aprender. O objetivo é terminar (Professora Ana, CT2, p.110).

São participativos. [...] Quando você começa a atividade, metade começa. Daí o outro começa também, e outro começa. Daqui a pouco está todo mundo fazendo (Professora Bia, CT2, p.110).

Porém, os alunos que cursam a disciplina podem ingressar com uma opinião preconcebida, mas, após o término da disciplina saem com outra concepção:

Eles participam. Não, assim, como a gente gostaria, com sorriso no rosto, mas eles participam. Eles gostam. Quando você começa a introduzir, no começo é chato, cara feia. Aí, que eles vão sentir a importância. Quando eles terminam o módulo, eles falam assim: eu não sabia que a Arte era tão bom (Professora Cláudia, CT2, p.105).

Dessa forma, é possível constatar que o aluno da EJA é participativo, independentemente da faixa etária, mas, sempre há alunos adolescentes ou adultos que não querem participar.

Porém, há outros aspectos referentes aos alunos que repercutem na participação em sala de aula. Assim, pode-se dizer que o aluno da EJA possui algumas dificuldades que o professor precisa contornar, interferindo na participação. Algumas professoras comentaram sobre isso:

É aquele aluno que parou vinte anos de estudar. É aquele aluno que vem com medo para a sala de aula. Os primeiros cinco ou seis dias de sala de aula ele fica com medo. Fica com medo de pegar no lápis, o medo de fazer as coisas (Professora Cláudia, CT2, p.106-107).

Na EJA é muito mais difícil trabalhar Arte, viu, com adulto. Ah, adulto não está muito afim. Eles sempre acham que não podem, que eles não têm habilidade, que já passou (Professora Nayara, CT2, p.108).

Com essas colocações, percebe-se o contexto da EJA. A sala de aula não é apenas marcada pela diversidade de faixa etária, mas também por

peessoas que muitas vezes são acanhadas e inseguras. Salas de aula marcadas por adultos e jovens que nunca frequentaram uma escola, como também por adultos que estão há muito tempo fora do ambiente escolar e adolescentes que tiveram experiências frustradas no Ensino Regular. Dessa forma, "Uma característica freqüente do(a) aluno(a) é sua baixa auto-estima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar" (BRASIL, 2006c, p.16). Assim, entende-se que "O aluno tem que aprender, você tem que ficar com esse aluno com muito carinho, esse aluno é especial. Isso você tem a obrigação" (Professora Cláudia, CT2, p.87).

O aspecto citado pela professora obriga o professor a encarar a realidade da sala de aula. Quando a professora Cláudia foi questionada se o aluno da EJA tem dificuldade de se expressar, se ele é tímido, ela concordou, porém ainda disse: "Não só timidez. Um desconforto com ele. Por isso que precisa criar atividades que eles se sintam bem" (CT2, p.86). Pensa-se um ensino da música que propicie a satisfação citada pela professora. O ato de aprender não deve ser marcado pela dificuldade, gerando o fracasso e a exclusão desses alunos.

A professora Emily citou uma vivência:

Os alunos, se você fala para eles que eles têm que cantar alguma coisa, eles já... [não é comigo]. Então, eu sempre, didaticamente, eu sempre começo trabalhar, por exemplo: [...] vamos transformar essa lenda, essa história, essa fábula, alguma coisa, em música. Vai contar essa fábula através da música, dentro do estilo que vocês quiserem. Então, eles fazem, e eu digo: agora, vocês vão ter que cantar. Depois que eles fazem todo o trabalho, aí que eu... Que daí, eles estão fazendo, eles já estão cantando na hora que eles vão fazendo para pegar o ritmo do que eles querem. Aí, já fica mais fácil, daí vai tranquilo. Mas chegar, assim, de primeira e falar que vão ter que cantar: pronto. Já não consegue mais (Professora Emily, CT2, p.110).

Percebe-se, na fala da professora, o aspecto relacionado à timidez do aluno. A timidez e a insegurança determinaram uma postura pedagógica dessa professora. Pelos alunos demonstrarem essas dificuldades, ela precisou pensar a maneira mais adequada para realizar a atividade proposta. Em sua pesquisa, Angonesi e Silva (2007) apontaram a timidez e a baixa autoestima como sendo um dos aspectos relacionados a dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA. Somando-se a isso, esse aluno também vem cansado para

a sala de aula, muitas vezes, após um dia de trabalho, como coloca a professora Cláudia:

A gente sabe que esse aluno vem cansado, esse aluno vem sem comer, esse aluno está desempregado, é todo um sistema. [...] você não pode falar demais, você não pode ficar o tempo todo debruçado em cima do aluno, você não pode fazer isso no EJA. Você tem que ter uma certa distância, mas o tempo todo fazendo esse relacionamento com ele (Professora Cláudia, CT2, p.71).

Assim, entende-se que o aluno da EJA exige posturas específicas das professoras. A professora Bia, por exemplo, explica o andamento de sua aula no ensino coletivo: "Primeiro, eu começo com a turma. Daí, eu analiso a turma psicologicamente, como é que essa turma vai trabalhar, através das atividades que eu vou fazendo, para ver se eu posso fazer esse tipo de atividade" (CT2, p.80). Quando questionada sobre atividades envolvendo o canto, por exemplo, ela respondeu: "Se eu ver que eles participaram bem do teatro, se eu ver que eles participaram bem das atividades que eu dei, nas atividades interativas, [de se expressar], aí eu consigo fazer" (Professora Bia, CT2, p.80).

Essa professora altera sua prática de acordo com a realidade enfrentada. Se os alunos participam ativamente de certas atividades práticas, que exijam movimento corporal, ela realiza atividades musicais, isto é, utiliza a prática. Caso contrário, suas aulas são mais expositivas, focando o ensino da teoria musical. Dessa forma, "Se a turma não dá muita abertura eu levo mais para o lado teórico, levo mais para o lado dos artistas, mas não saio do tema. [...] Então, não são todas as turmas que eu consigo fazer eles cantarem e não são todas as turmas que eu consigo fazer eles participarem" (Professora Bia, CT2, p.80). A dinâmica da aula exige que a professora decida qual a maneira mais adequada para ensinar música, gerando um tipo de aula voltada ao professor, ou mais interativa, com atividades em que os alunos participem.

A professora Isabela também comentou sobre como o aluno da EJA influencia na sua forma de lecionar, referindo-se na forma de como abordar os conteúdos:

Porque como eu tenho uma senhorinha de sessenta e poucos anos e ao mesmo tempo alunos de quinze anos, essas especificidades estão na hora de você abordar os conteúdos. Por exemplo, essa senhorinha tem bastante dificuldade [...] Então, é a forma como você

tem que colocar. Então, bastante visual, bastante auditivo no caso da música (Professora Isabela, CT2, p.89).

Essa professora ainda comentou mais um pouco sobre esse aspecto visual em suas aulas de música:

Eu trabalho bastante com vídeos com eles. Muitas imagens. [...] Então, para mim, imagem é o tempo todo. Então, assim, eu falo sobre o grupo de instrumentos musicais, eu pego um monte de fotos de instrumentos musicais e coloco: oh, esse aqui é tal instrumento e esse é tal, mostro o grupo de cordas, por exemplo. Então, eu trabalho bastante com imagens (Professora Isabela, CT2, p.89).

A professora Emily também faz uso de vídeos em suas aulas, fortalecendo ainda mais esse uso do aspecto visual nas aulas de música.

Percebe-se com a fala das professoras a busca por alternativas para que os alunos participem ativamente das aulas. Assim, a prática das professoras é condicionada pelos "interesses, motivações, necessidades, idade etc." (BRASIL, 2006c, p.38), isto é, pelas características dos alunos presente nas aulas coletivas, mas também há a presença da reflexão sobre a maneira mais adequada de propiciar o ensino da música, demonstrando o domínio de alguns saberes pedagógicos.

Assim, ensinar na EJA exige do professor reconhecer que a dinâmica de sala de aula é caracterizada por alunos de diversas faixas etárias e que, muitas vezes, esses alunos vêm para os CEEBJAs cansados, após um dia de trabalho. Dessa forma, exige-se das professoras uma "linguagem do EJA", que "É uma linguagem simples, objetiva e que o aluno tenha entendimento daquilo que você está querendo expor para ele" (Professora Cláudia, CT2, p.115). Busca-se uma prática que permita a todos os alunos o acesso ao conhecimento e vivências em música. Porém, nesse processo, entende-se que o professor de EJA deve realizar o ensino da música entendendo que "Cada um a seu tempo. O aluno da EJA tem o seu tempo" (Professora Bruna, CT2, p.91-92).

É interessante perceber como a relação entre professor e aluno e as situações que ocorrem em sala de aula repercutem nas ações das professoras. Tardif (2010) comenta que esse tipo de situação é caracterizado pelo saber situado.

Porém, é importante destacar que os CEEBJAs possuem aulas individuais e aulas coletivas. A participação dos alunos é facilitada pelas aulas coletivas que naturalmente promovem trocas entre professores e alunos. No ensino individual esse processo é mais complicado, porém ele ocorre. Como visto anteriormente, essa troca entre professor e aluno pode ocorrer, por exemplo, durante a correção de questões, relacionada aos conteúdos estudados. Porém, mesmo no ensino individual, é possível estabelecer um tipo de diálogo que possa ir além desse tipo de abordagem. Percebeu-se esse aspecto na fala da professora Bruna. Perguntou-se a essa professora, se ela percebe nos alunos a presença do discurso relacionado ao "eu não sou capaz". Sobre isso, ela disse:

Muitos, muitos têm essa visão. Por isso que eu falo para você que, às vezes, quando a gente percebe que, oh, esse aluno não é só ali no conteúdo, a gente vai lá, conversa. Às vezes, se sente uma necessidade que o aluno tem de falar. Aí, você tem que parar e dar o ouvido para ele falar, para ter essa troca. Porque só aquilo ali já não vai bastar (Professora Bruna, CT2, p.91).

Ela ainda comenta:

Hoje pela manhã eu tive dois alunos do individual, Médio. [...] Aí, ele [um aluno] começou a fazer algumas perguntas e perguntou: professora, o que é pedagogo? Porque eu estou escutando vocês falarem a todo momento. [...] E eu fui explicar para ele. E, daquela conversa, a gente falou tantas coisas. [...] [E] dá uma dó quando eu fico só conversando com um e tanta coisa interessante que eu gostaria que outros estivessem ouvindo. Só que pela dificuldade do coletivo, a gente não tem esse momento. E muitos aqui, eles já falam: ai, eu não consigo, ai, eu não sei (Professora Bruna, CT2, p.92).

Freire (2011a, p.114, grifo do autor) explica que “[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*”. A interação entre professor e aluno nas aulas individuais é cercada pelo respeito ao interesse do aluno, porém o diálogo fica condicionado por esse aspecto, como comentado pela professora Bruna. Nesse aspecto, o ensino individual difere do ensino coletivo que, naturalmente, propicia discussões e debates em sala de aula.

Baseado nisso, pode-se entender que o professor está inserido em uma realidade plural, cujas salas de aula individuais e coletivas são constituídas por

dinâmicas diferentes. Certas posturas que são adotadas, como ter ciência de quais são os alunos que propiciam o diálogo que vá além dos conteúdos, são influenciadas pelo interesse dos alunos. Assim, “o objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2010, p.266-267). O autor ainda comenta que “[...] os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmo como indivíduos” (TARDIF, 2010, p.267). Apesar dos alunos estarem inseridos em um contexto coletivo, eles existem, primeiramente, como indivíduos e isso exige posturas do professor.

Foi interessante constatar que esse aspecto pode ser favorecido pelo formato das aulas individuais. O atendimento individual pode favorecer o processo de aprendizagem de um aluno que tenha determinada dificuldade de compreensão de um conteúdo, como visto na fala da professora Bruna:

Aquela dificuldade dele, no caso desse menino. É dele. Se ele estivesse no coletivo, ele jamais iria falar perto de mais dez, mais quinze [alunos]: professora, não estou entendendo nada disso. Eu li vinte vezes essa música [...] Ele me disse: professora, aqui diz para eu pegar um trecho, uma estrofe da música e comentar, eu não entendi nada, vou comentar o quê? Daí, que eu fui falar isso para ele. Agora, se é um coletivo, essa dúvida dele, ele nunca ia avançar daquilo ali e ia ficar defasado aquilo. Ele não ia conseguir entender o que tinha mais nesse capítulo, se ele não tivesse perguntado para mim ali, olhando para mim, se eu não tivesse tido esse contato com ele (Professora Bruna, CT2, p.92).

Percebe-se a importância que esse tipo de abordagem individual pode propiciar ao aprendizado do aluno no ensino individual, afinal “O jeito que eu vou abordar o conteúdo com aquele aluno vai ter que ser todo eu e ele” (Professora Bruna, CT2, p.84). Freire (2011, p.117) explica que “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido”. Por meio do diálogo e da escuta busca-se com que o aluno se sinta capaz de compreender determinado conteúdo e, a partir disso, possa realizar suas conclusões.

A professora Ana também comentou sobre a relação do professor com o aluno:

A gente vai tentando encontrar o caminho melhor para cada, direcionando para cada aluno, né. Como que você vai trabalhar aquele aluno, o que ele está precisando, como que é o perfil desse aluno, as características desse aluno. Então, a gente vê que a gente vai em busca do relacionamento com cada aluno. Não só com uma turma, a turma em geral. Tem que ser separadamente. Cada pessoa é diferente da outra, então, você tem que ir percebendo. Eu me percebo lecionando conforme a necessidade do aluno (Professora Ana, CT2, p.93).

Quando questionada se isso também ocorre no coletivo, ela respondeu: “No coletivo também” (ibid, p.93). Essa professora ainda explicou:

É possível aqui, por causa do número menor de alunos. Não são tantos alunos. [São] vinte e cinco, trinta no máximo. Se fosse um número maior que esse seria impossível. Quanto menor o número, melhor o trabalho. Você pode trabalhar melhor cada pessoa, com cada pessoa, com cada indivíduo. Perceber o aprendizado de cada um. Com um número maior você faz um trabalho mais rápido, meio superficial, não dá para aprofundar (Professora Ana, CT2, p.93).

Assim, “Os educadores precisam estar atentos aos sinais que os (as) alunos (as) emitem, identificá-los e oferecer um acompanhamento mais cuidadoso voltado às suas necessidades” (ANGONESI; SILVA, 2007, p.121).

Já a professora Isabela comentou sobre a presença de uma aluna idosa em sua aula coletiva. Ela disse que essa aluna era “[...] muito querida, muito esforçada, tinha muita dificuldade, mas muita esforçada, fazia tudo” (CT2, p.113). Quando a professora foi questionada se ela tenta refletir se com determinado aluno ela precisa falar de tal jeito e com outro aluno de outra maneira, ela respondeu citando essa aluna como exemplo: “Tem, tem. Ainda porque, por exemplo, [...] [essa senhora], que como eu falei, ela tem muita dificuldade. Então, eu tinha que sentar do lado dela. E mais paciência com ela, na aprendizagem, do que eu teria com uma pessoa mais rápida de raciocínio” (CT2, p.113). Percebeu-se que a professora respeitou a dificuldade apresentada pela aluna em questão. Também é pertinente colocar que a paciência é fundamental ao professor de EJA (BRASIL, 2006d), levando-se em consideração as dificuldades que os alunos, por ventura, podem apresentar. Dessa forma, “[...] é importante perceber como a postura e a afetividade do educador podem facilitar ou dificultar a relação ensino-aprendizagem” (ANGONESI; SILVA, 2007, p.124).

É dado por necessário que os professores da EJA possuam a compreensão sobre a importância do aspecto relacionado à paciência, as posturas que estejam de acordo com a necessidade do aluno, como também ao aspecto afetivo, pois o aluno da EJA precisa se sentir amparado, pois ele possui as marcas do fracasso escolar.

Assim, “O papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula” (BRASIL 2006a, p.18-19).

Paulo Freire (2011a, 2003) comenta sobre a importância do educador utilizar os saberes dos alunos em sala de aula. Como coloca a professora Nayara (CT2, p.99-100) “Ah, e no EJA é muito bom o conhecimento que os alunos trazem, é bom demais. Então, eles já são pessoas que já estão quase prontas. Ninguém está acabado, mas eles têm muito conhecimento”.

Os saberes de experiência feitos (FREIRE, 2011a, 2003) carregam a experiência do aluno, como também sua identidade, suas visões de mundo e cultura, porém, são feitos no senso comum, ou seja, não são cientificados. A professora Bruna (CT2, p.102) corrobora isso, comentando que “Eu acredito que a gente aprende, aprende com os alunos. Os alunos têm muito para dar. Daí, a gente que tem que estar polindo, trazendo aquele conhecimento dele para o erudito, digamos assim”.

Freire (2003) explica que o professor não precisa limitar a educação aos saberes trazidos pelos alunos, mas não é possível tentar superá-lo “[...] sem, partindo dele, passar por ele” (2003, p.43). Assim, busca-se promover o reconhecimento da cultura do aluno como importante para a ação educativa, como também transformar esse aprendizado menos abstrato, menos distante da realidade dele para, dessa maneira, todo o processo de aprendizagem obter êxito.

Na música, essa forma de valorização dos saberes dos alunos também se assemelha a proposta de educação musical realizada por Jusamara Souza (2000), que utiliza a Teoria do Cotidiano. Souza (2000, p.8) propõe um ensino de música que “[...] vá além da transmissão de saberes desvinculados, soltos, e que, ao mesmo tempo, ofereça maneiras de lidar com o conhecimento e com o fazer musical, promovendo uma aprendizagem significativa em música”.

Percebeu-se que há professoras que utilizam a cultura do aluno em suas aulas. Essa utilização é mais adequada ao formato das aulas coletivas, porém, esse uso pode ocorrer nas aulas individuais.

Inicialmente, é pertinente colocar que o uso da cultura do aluno está relacionado ao fazer musical, compreendido pela performance do aluno em um instrumental musical e ao repertório musical que ele traz para a sala de aula.

A performance musical é possível nas aulas coletivas, sendo incentivadas pelas professoras. Porém, somente a professora Bia comentou sobre essa utilização, até porque esse aspecto depende da presença de alunos que toquem e que queiram demonstrar isso em sala de aula. Sobre o exemplo, a professora Bia comentou:

Eu sempre levo o meu [instrumento] e quem toca na sala leva o dele. Então, às vezes, aparece violão, apareceu um acordeom. A história do acordeom foi muito interessante porque o rapaz tocava acordeom desde menino e o instrumento estava guardado. Aí, eu pedi para ele levar o acordeom para mostrar para a sala. Aí, quando ele levou o acordeom, que eu fui tirar o som para mostrar, ele pegou e ele quis mostrar. Então, no momento que ele quis mostrar, ele perdeu a timidez e já tocou a música. Então, foi bem interessante. Daí, comentamos sobre o acordeom. Então, vai aparecendo os instrumentos (Professora Bia, CT2, p.107).

Essa professora utilizou a facilidade gerada pelas aulas coletivas para incentivar a participação dos alunos que tocam instrumentos musicais. Com essa abordagem, ela permitiu que o aluno em questão perdesse a timidez, participando ativamente da aula, como também abordar a explicação sobre um instrumento musical aproveitando sua presença em sala de aula.

Já a utilização do repertório musical que o aluno traz para a sala de aula é mais comumente feita por algumas professoras. Percebeu-se que esse tipo de uso é pensado, ou seja, possui um objetivo, sendo ele voltado ao ato de propiciar maior participação dos alunos, como também na utilização para a explicação de algum conteúdo visando uma contextualização e promoção da reflexão dos alunos.

A utilização do repertório do aluno pode ser feita tanto no ensino individual quanto coletivo, porém a forma como isso é realizada é diferente, levando-se em consideração as particularidades de cada forma organizacional.

Percebeu-se que no ensino individual há a possibilidade do professor promover a reflexão do aluno. A respeito de gerar a reflexão sobre a música, a professora Nayara comentou:

Na música principalmente, porque é uma coisa muito pessoal. Então, as pessoas têm gosto: eu gosto. Tá, mas por quê? Você entende por quê? Quando que você ouviu isso? O que você sente quando você ouve isso? É por que passa na televisão? Você se identifica com a letra? Que sensação que traz? Já tentou ouvir outra? (Professora Nayara, CT2, p.101).

Foi possível perceber em sua fala a reflexão voltada ao gosto musical do aluno.

Como há a dificuldade na utilização, por parte do professor, do repertório que o aluno traz para uma apreciação, por exemplo, nas aulas individuais, busca-se gerar a reflexão nele. Essa reflexão pode ser do gosto do aluno ou da música em geral. Como a professora Bruna (CT2, p.88) explica: “Esse pensar sobre o assunto é o que eu quero que você faça, porque, já que eu não posso trabalhar a prática”. Essa professora também ressalta sobre a necessidade da formação de plateia, levando-se em consideração a importância do aluno da EJA “[...] saber que ele tem que ser o ouvinte, que ele tem que ser o crítico, ele tem que refletir. Que não é só receber as informações e ficar por isso mesmo” (Professora Bruna, CT2, p.102).

Freire (2011a) comenta sobre a necessidade de o professor ajudar o aluno a desenvolver a criticidade. Quando uma pessoa lê um livro, por exemplo, ela precisa se apoderar daquele conhecimento, compreendê-lo e produzir novos conhecimentos. Dessa forma, deixar de ser um mero reprodutor de ideias lidas e passar a ser um produtor de novas ideias. A criticidade permite ao aluno se apoderar de maneira crítica sobre o conhecimento adquirido em sala de aula, escolher se aquilo lhe serve ou não, e produzir novos conhecimentos, como também direcionar de maneira pessoal o que foi aprendido.

Souza (2000) ainda comenta:

Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento-provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando,

dominando e direcionando a existência - que devem ser clarificadas. Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas (SOUZA, 2000, p.39).

Com a utilização dos saberes que os alunos já trazem e a promoção da criticidade deles em relação a esses saberes, o educador estará permitindo a eles uma ressignificação de experiências e esse processo é formador, pois é feito em meio a reflexões.

Dessa forma, como coloca Freire (2011a), o educador deve promover a superação dos saberes trazido pelos alunos, transformando-os em "[...] reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2011a, p.28).

No caso da música, percebe-se que o ato da criticidade permite ao aluno refletir sobre o valor da música na vida dele, promovendo uma ressignificação, sendo do próprio gosto musical ou da arte em geral, afinal "a Arte está na vida de todo mundo, inclusive a música. E os seus gostos musicais falam o que sobre você? Conta o que sobre a sua geração?" (Professora Nayara, CT2, p.116).

Porém, a ressignificação também ocorre nas aulas coletivas. Na verdade, como explica a professora Bruna (CT2, p.93) "o coletivo, ele dá margem para que a gente traga uma música para audição, para análise, discussão. O individual já não fornece essa possibilidade". Nas aulas coletivas, há a oportunidade da apreciação coletiva de músicas, como também dos alunos trazerem suas músicas preferidas.

Algumas professoras comentaram que a apreciação musical realizada em sala de aula é compreendida pelo repertório trazido por elas, como também dos alunos. Assim, a ressignificação é direcionada tanto para um novo repertório como também para o repertório do aluno.

É interessante perceber que o desenvolvimento do gosto estético do aluno e a ressignificação estão atrelados por um jogo de interesses que é mediado pelo diálogo entre professor e a turma. Como visto, uma das funções da escola é expandir a cultura do aluno, propiciando audições de músicas que, a priori, ele não teve acesso. Porém, nesse momento, o professor tem o poder para decidir quais músicas serão utilizadas como adequadas para esse objetivo.

A professora Isabela, por exemplo, comentou sobre uma aula lecionada na forma coletiva, em que ela levou músicas de diferentes estilos. Com essa professora foi percebido o aspecto relacionado ao professor propiciar a seus alunos o conhecimento de um repertório musical desconhecido, novo:

Então, eu trouxe vários vídeos. Foi uma aula inteira, que são três horas, só com vídeos. Então, diferentes estilos. Ópera, eles adoraram ópera. Eu pedi uma pesquisa, para cada um escolher uma ópera. E trazia para a sala e contava para os outros a história da ópera. E eles adoraram, porque era uma coisa bem nova. Por que o que os nossos alunos têm de referência musical? Aquilo que está na mídia. Então, quando a gente traz uma coisa diferente para eles, eu acho bem válido (Professora Isabela, CT2, p.95).

A professora Isabela ainda explica:

Pelo menos, a gente estava discutindo, inclusive, isso num curso que eu fiz essa semana. Que muitos professores trabalham só o que os alunos gostam. Só que daí, qual é o papel do professor, se ele não abrir os conhecimentos que os alunos já trazem? Eu acho que a gente pode sim partir do que eles gostam, mas a gente tem que trazer outras coisas também, porque senão não precisa do professor (Professora Isabela, CT2, p.95).

A fala da professora está de acordo com o exposto no documento *Proposta Curricular para o 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos: volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física*. Esse documento explica que “A apreciação se destaca no processo de conhecimento musical dos alunos da EJA, que em geral possuem um repertório restrito ao que ouvem nos meios de comunicação. Mas costumam ter grande interesse em escutar novos gêneros, ritmos e formas musicais” (BRASIL, MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2002, p.162).

Porém, como coloca Penna (2010) a respeito da utilização da cultura trazida pelo aluno:

O que acontece muitas vezes, ao se levantar a necessidade de partir da cultura do aluno, é cair numa posição teórica de exaltação da cultura popular, que, ao pretender denunciar o caráter elitista do acesso à arte e à ‘alta cultura’ (em nosso caso, à música erudita), finca por cair numa rejeição da arte e da cultura como tal (PENNA, 2010, p.45).

Dessa forma, percebe-se com a colocação exposta pela professora Isabela, a questão relacionada à "[...] qual é a música que nos serve de referência para musicalizar" (PENNA, 2010, p.34).

Dessa maneira, pode-se perceber sobre a necessidade da realização do diálogo entre o repertório trazido pelo professor e o repertório que os alunos trazem para a sala de aula. Não se pode desconsiderar também que "[...] o partir da realidade vivenciada pelo aluno é inseparável de sua abordagem crítica, direcionando para a compreensão de suas riquezas e limites, passo necessário para criar o desejo e a possibilidade real de expandir o próprio universo de vida" (PENNA, 2010, p.46).

Foi possível constatar sobre a busca da aproximação do ensino da música com o estilo musical que os alunos gostam. A professora Ana comentou sobre esse aspecto num âmbito de ensino coletivo: "Eu tento puxar para o gosto do aluno, para o estilo musical que a gente percebe que ele gosta. Fazer uma comparação com o que já fizeram, que já existiu, né, o percurso da música, como que chegou nisso" (Professora Ana, CT2, p.103). Quando questionada sobre a presença de algum tipo de reflexão, como por exemplo, o porquê do aluno gostar de determinada música, ela disse: "Sim, sim. A gente faz uma análise: o que essa música traz? O que ela diz para você? A gente faz análise de letra, né, também, né, de música" (Professora Ana, CT2, p.103).

A sala de aula da EJA é composta por uma realidade marcada pela diversidade de faixa etária. Sobre esse desafio, também num âmbito de ensino coletivo, a professora Emily disse:

Eu tento fazer, por exemplo, dentro dos estilos, todos os estilos. Inclusive os que os jovens, hoje, mais gostam, trabalhar em cima disso também. Vê o que é uma qualidade de letra, diferença entre música e letra, que eles ficam: ah, melodia, música e letra é tudo a mesma coisa. Então, eu trabalho esse paralelo de, né, os jovens conhecem as músicas mais, vamos dizer, antigas e os mais velhos conhecem essas músicas que eles não entendem o porquê, que: ah, essa música não presta (Professora Emily, CT2, p.103).

Quando questionada se ela visa gerar uma reflexão, ela disse: "Exatamente. [...] Atingir todos, trabalhar com todos os estilos, principalmente" (Professora Emily, CT2, p.103).

As aulas do ensino coletivo possibilitam as professoras adotar um tipo de abordagem que atinja a todos os alunos, sendo jovens ou adultos. Porém, esse tipo de utilização deve facilitar a compreensão dos conteúdos.

Para facilitar a compreensão dos alunos a respeito de determinados conteúdos, a professora Emily utilizou regravações de artistas contemporâneas como ferramenta:

A princípio [...] no começo [...] eu até sempre levava músicas que até não eram muito do período deles. Então, por exemplo, eu levava uma MPB e eles diziam: ah, professora, mas que música chata. [...] Daí, eu comecei a buscar assim, por exemplo: eu queria trabalhar a época do Tropicalismo. O que eu fiz? Eu busquei Charlie Brown Junior que regravou uma música do Tropicalismo. Daí, eu comecei a buscar na atualidade regravações daquela época. Daí, eu falava: tá vendo gente, essa música aqui foi gravada nesta época. E aí eles ficam: nossa professora, eu nem sabia. Aí, eu comecei a buscar, assim, na atualidade, regravações da época e trazer para eles (Professora Emily, CT2, p.117).

A professora em questão percebeu que a regravação de um repertório antigo por uma banda atual, facilitaria a explicação de um determinado conteúdo. Ribas (2009a) coloca que um dos alunos participantes de sua pesquisa comentou sobre a “transformação da música’ através do que denomina ‘roupagem nova na música antiga’, aspecto justamente mencionado [...] como um meio pelo qual poderia ser utilizado para incrementar as aulas e oficinas de música na escola” (RIBAS, 2009a, p.160).

A fala da professora Emily está de acordo com a opinião do aluno citado. Interessante perceber que, a partir disso, a professora abre espaço para o aluno trazer o repertório que ele gosta. Quando questionada sobre como ela trabalha o repertório que o aluno traz, ela respondeu:

A gente começa a trabalhar e nas atividades que a gente faz, a gente sempre tenta, por exemplo, vou dar um exemplo, que a gente trabalha música tropicalista. A gente sempre tenta resgatar, agora, o que ele conhece deste estilo de música atualmente. Fazer um link. Daí, eles trazem artistas que eles conhecem, letras de músicas que eles conhecem, né, atuais. Que tenham mais ou menos a mesma temática. Às vezes, a gente trabalha. A mesma ideia de música. Eles trazem, daí, os estilos e as letras (Professora Emily, CT2, p.99).

Abre-se espaço para os alunos trazerem as músicas que eles apreciam. Porém, o professor deve lembrar que "Ao tematizar o cotidiano, tentamos

também incluir a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos" (SOUZA, 2000, p.54).

A professora Emily, por meio da possibilidade gerada pelo tipo de atividade que ela adotou, permitiu que seus alunos tivessem a oportunidade de trazer para a sala de aula músicas de sua preferência. Esse tipo de situação gera a aproximação do aluno com o conteúdo aprendido. Esse tipo de abordagem transforma o ato de aprender menos abstrato. Associando o ensino de determinado conteúdo com algo que pertença ao dia a dia dele, o aprendizado fica facilitado. Gadotti (2003, p.47) comenta que "[...] se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não 'aprendemos'". Já Haracemiv (2011, p.75) explica que "O processo de ensino poderia ser enriquecido com a compreensão e adoção de práticas nas quais o professor ensina os conteúdos colocados, mas sempre os relacionando com a realidade do contexto de seus alunos". Ribas (2009a, p.162) coloca que "[...] o sentido e o prazer dessa aprendizagem musical no contexto escolar certamente serão otimizados caso estejam articulados com as aprendizagens musicais trazidas pelos alunos (as) [...]".

Porém, a contextualização pode ocorrer tanto no ensino individual, quanto no coletivo. A professora Emily, quando questionada sobre a problematização dos conteúdos ensinados em suas aulas, associando-os com a cultura dos alunos, comentou: "A gente faz isso mais quando a gente está conversando mesmo, com eles. No individual, a gente trabalha mais. [...] No coletivo, quando a gente vai explicando o conteúdo, eles vão falando, vão trazendo e a gente vai comentando" (Professora Emily, CT2, p.103). Já a professora Cláudia, falando especificamente sobre o uso da cultura, disse:

Tem que usar. E não precisa nem você relacionar isso porque quando você começa a explicar o conteúdo que você está trabalhando o próprio aluno já fala: Ah, mas isso aconteceu no passado; ah, fulano de tal, o meu avô ouvia esse tipo de música; ah, que interessante, Chiquinha Gonzaga. Eles conseguem, o adulto mais velho, ele consegue fazer essa interação (Professora Cláudia, CT2, p.105-106).

Dessa forma, o uso da cultura do aluno pode ser incentivado pelo professor ou ocorrer naturalmente. Nos dois casos ocorre a contextualização e isso pode gerar um melhor aprendizado dos alunos dos conteúdos ensinados.

Percebe-se, dessa maneira, sobre a importância da contextualização, como também da ressignificação do repertório para os alunos da EJA, baseado na criticidade, na reflexão, sendo das músicas trazidas pelo professor ou pelos alunos. A ressignificação deve permitir ao aluno "sair da posição de simples consumidor passivo e se tornar um produtor e um transmissor" (SOUZA, 2000, p.178).

A ressignificação gera um desafio para o professor de Arte, sendo ele do ensino individual ou coletivo, levando-se em consideração que o repertório musical, muitas vezes, está atrelado a identidade da pessoa, destacando-se a música como um fato social (SOUZA, 2004). Na sala de aula da EJA, como comenta Ribas (2009a), as diferenças de gostos e opiniões sobre música geraram discordâncias.

O diálogo e a reflexão entre professor e aluno se torna fundamental para a ressignificação. Sobre isso, a professora Emily destaca um momento de reflexão com alunos adultos:

Então, também trabalhando nessa mesma situação do tropicalismo, da música de protesto. Muitos, às vezes, nem sabem que o tropicalismo, que aquele período foi uma música de protesto. Então, às vezes, eles ficam sabendo analisando aqui. Daí, às vezes, eles falam: ah, essas músicas não têm nada a ver, esses RAP, [...], [no caso], os mais velhos, e não tem nada a ver esse som, essa música, esse tipo de música. Daí, a gente tenta mostrar: oh, o ritmo pode ser que você não goste, mas, se você for analisar a letra da música, ver qual é a ideia deles, você vai ver que não é diferente desse período dos anos 70. Lógico, uma linguagem diferente, mas se você for analisar... Daí, que eles: nossa, eu nunca tinha prestado atenção, até porque eu não gosto da música mesmo. Então, eles começam a ver que não é tão assim, tem coisas, lógico, têm músicas e músicas. Mas, tem alguns estilos que, realmente, eles não conhecem, não param, não gostam, não param nem para ouvir a letra da música e ver que tem conteúdo [...] (Professora Emily, CT2, p.100-101).

Entende-se que "O gosto musical não é o objeto de preocupação do (a) educador (a), mas sim que acesso e apropriações os (as) estudantes têm em relação à diversidade em música" (RIBAS, 2009a, p.162). Por meio do diálogo, gera-se a reflexão e o aluno passa a ter oportunidade de repensar velhos paradigmas. Portanto, "O (a) educador (a) musical [...] pode assumir um papel significativo nessa mediação" (ibid, p.162), ou seja, a presença da mediação do professor no processo de ressignificação proposto ao aluno é necessário para que se obtenha êxito.

Percebeu-se a importância do diálogo na sala de aula da EJA. A professora Cláudia comentou também sobre o hábito de gerar debates com os alunos nas aulas coletivas: "Tem gente aqui que gosta de música erudita, tem gente que gosta de música sertaneja, outros gostam de pagode, outros de samba. Então, a gente faz uma mesa redonda e discute isso" (Professora Cláudia, CT2, p.84-85). Quando questionada sobre como ela realiza o debate sobre o repertório, ela respondeu: "A gente faz a linha do tempo da música. Pega lá na Idade Média, lá na Pré-história e vem trazendo para mostrar para eles como que chegou. Como que chegou a um samba, como que chegou a um pagode [...]" (CT2, p.85).

As rodas de conversa promovem a socialização entre alunos e professores, como também permitem que cada um emita sua opinião sobre determinado tema (BRASIL, 2006b).

Esse aspecto é fundamental levando-se em consideração a diversidade de gostos musicais presentes nas salas de aula da EJA. Porém, "Buscar um repertório consensual seria um contrassenso, posto que trabalhar a diversidade implica abraçar as similitudes (isso é fácil) e respeitar as diferenças (o desafio)" (RIBAS, 2009a, p.162). Dessa forma, a atuação do professor de Arte da EJA é cercada por desafios.

O diálogo estabelecido em sala de aula permite ao aluno ressignificar suas vivências musicais, sendo elas relacionadas ao repertório ou a outras práticas musicais. Fundamental ao aluno da EJA perceber que sua cultura é respeitada pelo professor. A professora Nayara comentou sobre a necessidade do professor de Arte não possuir preconceito com o gosto musical de seus alunos. Ao professor da disciplina cabe a função de promover novos olhares para a música, tanto nas aulas individuais como coletivas. Como coloca Penna (2010, p.99) "[...] um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais". A promoção da reflexão sobre a música é necessária, levando-se ainda mais o aspecto da diversidade de faixa etária presente nas salas de aula da EJA.

Assim sendo, como coloca Ribas (2009a):

A educação musical destinada a pessoas ditas jovens, adultas e idosas que cohabitam uma mesma sala de aula demanda estratégias pedagógicas e metodológicas de ensino próprias que possibilitem abordar e transcender – principalmente pela vivência, mas também de modo conceptual – a diversidade de mundos e interesses musicais desses sujeitos e de seu entorno social, e que permitam mediar efetivamente a aprendizagem de pessoas usualmente consideradas em idade avançada para desenvolver sua formação musical do ponto de vista escolar (RIBAS, 2009a, p.163).

O ensino da música é cercado por desafios que precisam ser encarados. Independentemente do professor possuir ou não a formação específica em música, ele deve estar atento para a realidade das salas de aula da EJA, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, proporcionando a reflexão sobre os saberes, como também sobre a cultura que ele já possui, incentivando-o a transcender uma antiga forma de ver a realidade. Afinal, o próprio pressuposto da EJA é de que o aprendizado ocorre durante toda uma existência, por toda a vida e o professor deve propiciar meios para que isso ocorra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade é a palavra que melhor a define a EJA. Como é marcante a presença de pessoas das mais diversas faixas etárias, como também de realidades culturais distintas, fato esse que gera desafios para os professores que lecionam nessa modalidade de Educação Básica.

Constatou-se, por meio desta pesquisa, que a grande maioria das professoras participantes que ensinam música na disciplina de Arte não possui formação específica em música. Pode-se associar esse aspecto a presença da polivalência, que no estado do Paraná é marcante. As professoras entrevistadas precisam lecionar as quatro áreas do conhecimento exigidas pela SEED do Paraná e, para isso, se utilizam de seus saberes.

Destarte, essa pesquisa teve como objetivo constatar quais são os saberes necessários para ensinar música nos CEEBJAs, para as professoras pesquisadas.

Utilizou-se como referencial teórico o autor Maurice Tardif (2010), que explana sobre os saberes docentes. Esse autor comenta que há quatro tipos de saberes: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes curriculares e os saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica). Cada um desses saberes adquire papel fundamental para a atuação das professoras entrevistadas.

O saber disciplinar, adquirido por meio da formação inicial e continuada, é fundamental para a prática do ensino da música. Porém, percebeu-se que as professoras que não são formadas em música tiveram um acesso limitado a esses conhecimentos em sua formação inicial. Já os cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado do Paraná poderiam ser pensados a partir das necessidades das professoras. Esses cursos trouxeram benefícios para elas, porém, algumas críticas foram realizadas. Constatou-se também a carência de cursos voltados para o ensino da arte na EJA.

Para sanar essas dificuldades, as professoras ressaltaram a importância de suas pesquisas pessoais. Essa ação possibilita ainda a compilação de material que as auxilia na elaboração de apostilas, como também na fundamentação teórica para os planos de aula.

Também foi possível perceber a valorização do saber experiencial pelas professoras. Em pesquisas como as de Bellochio (2003), Araújo (2006) e Galizia (2007) também é encontrada essa constatação sobre a valorização do saber experiencial. Esse tipo de saber, que são obtidos da experiência, muitas vezes auxiliam as professoras em suas aulas. Porém, isso ocorre tanto para as professoras com ou sem formação específica em música. Como visto, para as professoras sem formação específica citadas, o dia a dia em sala de aula propiciou a reflexão sobre suas aprendizagens sobre como abordar os conteúdos em sala de aula. Assim, os saberes experienciais têm origem “[...] na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2010, p.52). Esse aspecto ainda adquire maior relevância, considerando que não há professores de Arte habilitados especificamente para lecionar na EJA. Esse fator acaba gerando desafios também às professoras com formação específica em música. Para elas, há um diálogo entre o embasamento teórico e pedagógico adquiridos durante a formação e outras fontes de saberes e os desafios presentes na EJA. Apesar dos desafios serem menores para essas professoras, a experiência obtida em sala de aula as ajuda nas ações pedagógicas delas.

O saber de formação profissional, sendo compreendido pelo das ciências da educação e da ideologia pedagógica, também foi comentado. Os saberes relacionados às ciências da educação foram citados apenas pela professora Cláudia. Já os saberes da ideologia pedagógica, que Tardif (2010) explica que engloba saberes pedagógicos, foram mais comentados pelas professoras, por meio de exemplos práticos, envolvendo ações, posturas em sala de aula, visando o aprendizado do aluno.

Já os saberes curriculares ajudam a orientar, por exemplo, o planejamento da disciplina. Na verdade, há um grande diálogo realizado entre as professoras e alguns documentos. Esse diálogo é iniciado com as orientações provindas da SEED do estado do Paraná, por meio das Diretrizes Curriculares de Educação Básica da disciplina Arte. Percebeu-se também a presença das Diretrizes Curriculares da EJA do Paraná. O Projeto Político Pedagógico, fonte do saber curricular, é visto como importante.

Além dessa tipologia de saberes, Tardif (2010) explica que alguns aspectos precisam ser considerados, pois possibilitam a caracterização do

saberes profissionais dos professores. O autor explica que os saberes são temporais, são plurais e heterogêneos, como também personalizados e situados e, por fim, que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano.

Tardif (2010, p.260) explica que o aspecto temporal está associado ao fato de que os saberes dos professores “[...] são adquiridos através do tempo”. Dentro dessa ideia, o autor destaca que a história de vida e história de vida escolar influenciam os professores, pois servem como fontes de informações “[...] sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar [...]” (ibid, 260). Esse aspecto foi percebido com algumas professoras. Tardif ainda coloca que (2010, p.261) “Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo”.

Pode-se dizer também que o saber experiencial “É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional” (TARDIF, 2010, p.110-111), e, por fim, “[...] os saberes profissionais são temporais pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira [...]” (ibid, p.262). Interessante perceber que tanto o saber experiencial, quanto os outros saberes possuem esse caráter temporal. Como visto, as professoras buscam melhorar suas práticas, por meio de suas vivências e novos aprendizados. Isso pode acarretar, por exemplo, em mudanças anuais do planejamento da disciplina. Esse aprendizado ocorre dia após dia, por meio de vivências em sala de aula, de trocas com outros professores, como também por meio de pesquisas. Sem contar que a dinâmica das aulas de EJA é diferente das do Ensino Regular e, como as professoras não possuem formação específica para lecionar arte na EJA, elas acabam aprendendo aspectos como a “linguagem do EJA”, como exposta pela professora Cláudia, processo esse que é permeado pelo fator tempo.

Tardif (2010) também comenta que os saberes são plurais e heterogêneos. Com essa pesquisa ficou bastante claro que, como coloca o autor citado, os saberes das professoras provém de várias fontes como, por exemplo, da experiência e de certos conhecimentos disciplinares adquiridos na formação inicial e continuada. Já a heterogeneidade, comentada por Tardif

(2010), no presente estudo, foi constatada no fato de que quando os professores trabalham em sala de aula, eles buscam “[...] atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos [...]” (ibid, p.263). Como visto, algumas professoras buscam ensinar o conteúdo, mas ao mesmo tempo motivar os alunos, gerar reflexões.

O autor ainda comenta que os saberes são personalizados e situados. O aspecto mais perceptível com essa pesquisa está relacionado ao saber personalizado. Isso ficou evidente, por exemplo, nas metas para o ensino da música citadas anteriormente. A professora Bia almeja que seus alunos saibam que eles são capazes de tocar um instrumento. Já a professora Cláudia considera fundamental que o aluno saiba discernir uma música boa de uma ruim. Esses dois exemplos mostram que “Um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2010, p.265). Cada professor possui sua individualidade, sua forma de ver o mundo, interferindo em suas ações e escolhas.

Já no aspecto relacionado ao saber ser situado, a própria sala de aula da EJA já instiga essa compreensão. Tardif (ibid, p.266) explica que o saber é situado porque “[...] os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender”.

A sala de aula da EJA, marcada pela diversidade de faixa etária, como também compreendida por alunos que são trabalhadores, que chegam, muitas vezes, às aulas cansados, com fome, exigem posturas específicas das professoras. Esse aspecto é fundamental, levando-se ainda mais o fato de que a evasão escolar na EJA é alta. Exigem-se, dessa maneira, ações pedagógicas que permitam a esses alunos possuírem uma educação de qualidade, como também a permanência na escola. Percebeu-se que as professoras estão atentas para as necessidades desses alunos e, dessa forma, buscam, por meio de saberes pedagógicos adequados a EJA, possibilitar uma educação de qualidade. Como coloca Tardif (2010, p.266) “[...] os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”. Porém, deve-se considerar

que as professoras ainda estão em processo de busca, de aprendizagem, afinal “Ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2011a). Dessa forma, não se busca supervalorizar as ações das professoras, mas sim reconhecer o esforço que elas expuseram, levando-se ainda mais em consideração a falta de uma formação específica em música da maioria delas.

A última característica que Tardif (2010) cita está relacionado ao fato do objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. O autor explica que “[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos [...]” (ibid, p.267). Percebeu-se esse aspecto nas falas das professoras. Como visto, há a busca para o conhecimento dos alunos e, assim, trilhar a maneira mais adequada para realizar o ensino para ele. Esse aspecto foi perceptível tanto no ensino individual como no coletivo. Como a professora Cláudia comentou, o aluno da EJA é especial, gerando, dessa forma, uma atenção diferenciada. Dentro disso, surgem aspectos motivacionais relacionados à aprendizagem (TARDIF, 2010). A timidez e a baixa autoestima, como a própria dificuldade de aprendizagem dificultam a experiência escolar desses alunos. Como visto, as professoras buscam propiciar um ensino da música que consiga cativá-los. O importante é destacar que as professoras não ignoram as dificuldades que os alunos da EJA possuem, tantos nas aulas coletivas como individuais. Nas aulas coletivas, por exemplo, a professora Isabela, citou o caso da aluna idosa que possuía dificuldades. Nas aulas individuais, o exemplo da professora Bruna que busca realizar um tipo de diálogo que vá além dos conteúdos, com os alunos que se demonstrarem interessados.

Um último aspecto é citado por Tardif (2010). O saber também adquire o aspecto social, ou seja, a partilha de saberes entre os pares, dentro de uma socialização profissional (TARDIF, 2010). A partir dessa ideia, foi possível perceber que as trocas entre as professoras geram benefícios para elas, que vão desde a produção de material didático baseado em ideias e reflexões coletivas, a trocas sobre como trabalhar os conteúdos em sala de aula. Sobre isso, Tardif (2010, p.87) coloca que “[...] uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão

conselhos". A troca entre as professoras permite também a legitimação dos saberes experienciais, pois "É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]" (TARDIF, 2010, p.52).

Como os saberes dos professores são utilizados de acordo com o ambiente em que eles estão inseridos, a forma com que as aulas da disciplina são disponibilizadas também repercutem na atuação das professoras. Como visto, há diferenças, no ensino da música, entre aulas individuais e coletivas. Basicamente, o principal diferencial está relacionado à possibilidade que as professoras possuem, nas aulas coletivas, de interagir de maneira mais satisfatória com os alunos, como também propiciar atividades práticas e a apreciação musical coletiva. Por sinal, a apreciação ainda permite a essas professoras darem a oportunidade dos alunos trazerem o repertório musical que eles gostam, gerando debates e ressignificações sobre os mesmos. Na verdade, se torna fundamental realizar o diálogo entre o repertório que o professor e os alunos trazem para a sala de aula. Como coloca Penna (2010, p.94) "O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos". Por fim, não se deve perder de vista a ideia de que "Qualquer pessoa, independentemente da categoria etária, pode aprender música, desde que, no ato educativo, haja espaço para 'escutar' e ser 'escutado'" (RIBAS, 2009a, p.158).

Por fim, também é possível colocar que alguns aspectos da educação nos CEEBJAs, como na educação como um todo, poderiam ser revistos. Um deles está relacionado à polivalência. Esse aspecto foi comentado por algumas professoras. Como explica a professora Isabela: "Na minha opinião, o professor de Artes Visuais não deveria ensinar música. Se a gente fosse colocar no papel uma escola ideal, teria oficina de música com professor de música, teria oficina de artes visuais com professor de artes visuais, de dança com professor de dança" (Professora Isabela, CT2, p.79-80).

Desde já, aproveitando a fala da professora citada, afirma-se que a intenção desta pesquisa não foi realizar críticas as professoras, principalmente as que não possuem formação específica para lecionar música. Entende-se as

dificuldades que elas enfrentam, como também se valoriza todo o esforço demonstrado por elas para realizar um ensino de música com qualidade. Da mesma forma, seria bastante árduo para um professor com formação em Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura em Música ensinar artes visuais, teatro ou dança nas escolas. Esse é o grande desafio enfrentado pelo educador da disciplina arte.

Percebeu-se ainda a necessidade das professoras terem cursos que sanem suas necessidades. Dessa forma, é interessante que a SEED do estado do Paraná disponibilize cursos específicos para trabalhar a arte, como também a música, no âmbito da EJA.

Como nova reflexão, pode-se apontar sobre a importância da construção de redes colaborativas entre professores de Arte, superando eventuais isolamentos existentes. Considera-se importante, que os professores tenham a possibilidade de trocar experiências possibilitando a ajuda mútua e a troca de conhecimentos práticos e teóricos.

Também se sugere que as estratégias para a EJA deveriam ser para todos os níveis da educação. Como visto, as professoras citadas se preocupam se o aluno vem cansado para a escola, se eles participam, se possuem dificuldade de aprendizagem e todos esses aspectos fazem com que haja a alteração da prática de acordo com a realidade enfrentada ou ainda determina a forma como o conteúdo será abordado, em função do aluno presente em sala de aula. Há a preocupação pela busca de alternativas para que os alunos participem das aulas. Assim, considera-se que esses aspectos são essenciais a educação como um todo.

Dessa maneira, acredita-se que essa pesquisa possibilitou conhecer um pouco sobre a realidade enfrentada pelas professoras entrevistadas, como também quais saberes docentes são fundamentais para a prática das mesmas.

Como último comentário, sugere-se a outros pesquisadores a realização de pesquisas em EJA. Em Sául (2012) foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a possibilidade da música facilitar a inclusão social e cultural de alunos da EJA. Essa ideia pode ser realizada em uma pesquisa de campo, confirmando ou não essa possibilidade. Estudos sobre a aprendizagem da música pelos alunos também poderiam ser realizadas, levando-se em consideração que a presente pesquisa alertou sobre algumas dessas

dificuldades. Por fim, mais estudos voltados aos professores que ensinam música na EJA podem aclarar ainda mais sobre concepções e anseios desses profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria G. Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidade federais do Rio Grande do Sul. **Tese** (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. pp.71-72

ANGONESI, Maria Aparecida Garcia; SILVA, Vera Lucia Machado da. Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, saberes e representações. In GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. pp. 115-128

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes norteadores da prática docente de professores de piano. In: Encontro Nacional da Abem. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical: Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/71Rosane%20Cardoso%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf> Acesso em: 08 jun. 2012

AZEVEDO, Maria Cristina C. C. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso. **Tese** (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da Abem. **Anais...** Associação Brasileira de Educação Musical: Florianópolis, 2003. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM\\_2003.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf) Acesso em: 07 jun.2012

BERNARDINO, Adair José. **Concepções de cultura, trabalho e tempo dos professores de EJA**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. in **Educação e Sociedade**. 2001, vol.22, n.74, pp. 59-76. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf> Acesso em: 27 mai. 2012

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 01 mar. 2012

BRASIL, MEC, CNE, CEB. **Resolução n.º 3/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010. Acesso em: 17 jan. 2012. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866)

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 1/2000** - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.. Brasília, 2000a. Acesso em: 17 dez. 2011. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 11/2000** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.. Brasília, 2000b. Acesso em: 17 dez. 2011. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

BRASIL, MEC, FNDE. **Resolução nº48/2008** - Estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=871&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=12926%3Alegislacao-de-eja-2009&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=871&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=12926%3Alegislacao-de-eja-2009&option=com_content&view=article) . Acesso em: 17 jan. 2012

BRASIL, MEC, SECAD. Caderno Metodológico para professor. **Coleção Cadernos de EJA**, 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met\\_cd.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met_cd.pdf) Acesso em: 10 jan. 2012

\_\_\_\_\_. Alunas e alunos da EJA. In: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 1 EJA. Brasília - 2006a. Disponível:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>. Acesso em 11 mai. 2012

\_\_\_\_\_. A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. In: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 2 EJA.

Brasília: 2006b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno2.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf) Acesso em: 11 mai. 2012

\_\_\_\_\_. Avaliação e planejamento. In: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 4 EJA. Brasília: 2006c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno4.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf) Acesso em: 05 jan. 2013

\_\_\_\_\_. O processo de aprendizagem dos alunos e professores. In:

**Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Caderno 5 EJA.

Brasília: 2006d. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno5.pdf) Acesso em: 05 jan. 2013

BRASIL, MEC. 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegm/ento/vol3\\_arte.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegm/ento/vol3_arte.pdf) Acesso em: 27 nov. 2011

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei no 11.769**, de 18 de agosto de 2008.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 17 nov. 2012

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Identidades Juvenis e Escola**

in *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. P.153-163

CARVALHO, Roseli Vaz. **A Juvenilização da EJA: Quais práticas pedagógicas?** UTP: Outubro de 2009. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf> Acesso em: 26 mai. 2012

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos metodológicos em EJA I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, pp. 25-36

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; ALBUQUERQUE, Andréa Souza de; NORONHA, Rosa Maria Lopes; SANTOS, Vanessa Galvão dos. Um estudo sobre o trabalho pedagógico de professores da EJA. **Contrapontos** – Volume 9 nº 2 – pp. 51 - 65 - Itajaí, mai/ago 2009.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. In **Música Hodie**.vol.5, nº.2. 2005, p. 65-89

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (Eds.). **Foundations for Research: methods of inquiry in Education and the Social Sciences**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Pp. 51-68. Disponível em: <http://www.uady.mx/> Acesso em: 23 abr. 2012

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, 2002, p. 139-154.

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

FERRARI, Shirley Costa; AMARAL, Suely. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** Disponível em: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_ShirleyCostaFerra.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf) Acesso em: 26 mai. 2012

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical e legislação educacional. In: **Educação Musical Escolar**. Ano XXI Boletim 08 - Junho 2011, p.10-16

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. ver. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.17/40-50

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALIZIA, Fernando Stanzione. Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música. **Tese** (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GATTAZ, André. **Lapidando a fala bruta**: a textualização em História Oral. Disponível em: [www.gattaz.pro.br](http://www.gattaz.pro.br) Acesso em: 12 abr. 2012

GAUTHIER, Clemond; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.p. 1-100

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº.14, 2000. p. 108-130.

HARACEMIV, Sonia M. C. Teoria e prática na EJA. In **Processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos**. Curitiba, 2011. p.67-81

\_\_\_\_\_. **Em Tese**. UFPR, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/17364>

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 2006, p. 49-58.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.) **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 47-64

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente In NÓVOA, António (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33 Disponível em:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) Acesso em: 27 mai. 2012

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida In NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIVA, Jane. **Direito à educação para quem?** Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº. 11/2000. Disponível em:  
[http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito\\_\\_\\_educa\\_\\_o\\_para\\_q uem\\_Jane\\_Paiva.pdf](http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_q uem_Jane_Paiva.pdf). Acesso em: 25 mai. 2012

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte**, 2008. Disponível em:  
[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/arte.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf) Acesso em: 14 abr. 2012

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) Acesso em: 17 abr. 2012

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação n.º 12**, de 03 de setembro de 1999. Normas para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba, 1999. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del\\_CEE\\_EJA/Del\\_012\\_99.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_012_99.pdf) Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 08**, de 15 de dezembro de 2000. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná, 2000. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del\\_CEE\\_EJA/Del\\_08\\_00.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_08_00.pdf) Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 09**, de 01 de outubro de 2001. Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades, 2001. Disponível em:  
[http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/deliberacao09\\_01.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/deliberacao09_01.pdf)  
Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 06**, de 11 de novembro de 2005. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná, 2005. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del\\_CEE\\_EJA/Del\\_06\\_05.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/Del_06_05.pdf)  
Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 07**, de 09 de dezembro de 2005. Alteração da Deliberação n.º 09/01-CEE/PR, 2005. Disponível em:  
[http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/deliberacao\\_07\\_05.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/pitanga/arquivos/File/deliberacao_07_05.pdf)  
Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 52**, de 15 de fevereiro de 2008. Consulta sobre a vigência de normatização que estabelece a idade mínima para a matrícula de ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, 2008. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del\\_CEE\\_EJA/PA\\_52\\_08.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/PA_52_08.pdf) Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 626**, de 16 de setembro de 2008. Solicitação de revisão ou revogação da Deliberação n.º 06/05-CEE/PR para atendimento de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos, na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Disponível em:  
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Parecer-626-08-cee.pdf>  
Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 174**, de 07 de março de 2008. Revisão do Parecer n.º 52/08-CEE/PR que trata de consulta sobre a vigência de normatização que estabelece a idade mínima para a matrícula de ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, 2008. Disponível em:  
[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del\\_CEE\\_EJA/PA\\_174\\_08.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Del_CEE_EJA/PA_174_08.pdf)  
Acesso em: 14 abr. 2012

\_\_\_\_\_. **Deliberação n.º 05**, de 03 de dezembro de 2010. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do

Sistema de Ensino do Paraná (vide Pareceres 52/08 e 174/08), 2010.  
Disponível em:  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao052010.pdf>  
Acesso em: 14 abr. 2012

PARANÁ, SEED. Livro didático de Arte. Curitiba: SEED-PR, 2006. Disponível em:  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/arte.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/arte.pdf)  
Acesso em: 08 fev. 2013

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev e ampl. - Porto Alegre: Sulina, 2010.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical.  
**Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência In PIMENTA (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. pp. 15-34

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Coeducação musical entre gerações. In SOUZA, Jusamara (Orgs.) **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009a. pp.141-165

\_\_\_\_\_. Práticas musicais na educação de jovens e adultos: uma abordagem geracional. **Revista da Abem**. Porto Alegre, V.21, pp.124-134. 2009b

\_\_\_\_\_. **Música na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo sobre práticas musicais entre gerações. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em:  
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7177/000540408.pdf?sequencia=1>  
Acesso em: 17 abr. 2012

RODRÍGUES, Luis Alfonso Estrada. Problemas fundamentales de La educación musical profesional em torno a lós conceptos “aprender música”, “conocer música”, “saber música” y “saber la música”. In ABEM, **Série Fundamentos da Educação Musical**. 1998. p. 163-166

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Práticas de ensinar música**:

legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÁUL, Tiago Scalvenzi. Música, Inclusão e EJA. In IV SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E VIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 2012, São Paulo. **Anais...**, São Paulo: ABEM, 2012, pp. 1011- 1020.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, Vol. 15, No. 2, 1986, pp. 4-14. Disponível em: <http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.0.CO%3B2-X> Acesso em: 28 mai. 2012

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Feb. 1987: 1-22. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> Acesso em: 22 mar. 2012

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf) Acesso em: 23 abr. 2012

SILVA, Natalino Neves da. Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7UPMEW/1/1000000774.pdf> Acesso em: 20 mai. 2012

SOUZA, Jusamara. Práticas musicais e práticas sociais. **Revista da ABEM**, nº. 10, 2004, pp.7-12.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música, 2000.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do Ensino Fundamental. Série Estudos. Porto Alegre, v.6, 2002, pp.53-92.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério **Revista Brasileira de Educação**, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf> Acesso em: 17 mar. 2012

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

TRAMONTIN, Nelzi Maria. **Saberes Necessários à Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Ponta Grossa, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMAS DE BIBLIOTECAS. Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos/ Universidade Federal do Paraná, Sistemas de Bibliotecas. – Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA<sup>27</sup>

Dados de identificação

Nome:

Escola:

Nível de educação que leciona:

#### **1. O educador, políticas, a música e suas relações.**

- a) Que tipo de amparo a escola, a Secretária de Estado da Educação e o NRE- Curitiba disponibilizam a você?
- b) Que tipo de auxílio você acha que deveria existir para o professor de Arte da EJA? (vindo da escola, NRE- Curitiba e da Secretaria de Estado da Educação)
- c) O PNLD é uma das ações políticas mais marcantes para o professor da EJA. Você já foi contemplado por ela? De que maneira ela lhe ajuda a lecionar? De que forma essa ação é importante para você?

#### **2. Formação do professor**

- a) Como se deu sua formação musical anterior à graduação? Essas vivências lhe influenciam para lecionar música na EJA? Como?
- b) Qual sua formação específica? Ano de conclusão?
- c) Possui outros cursos superiores? Ano de conclusão?
- d) De qual forma sua graduação lhe ajuda a lecionar música na EJA?
- e) De forma geral, possui alguma formação específica para EJA? Comente.
- f) Possui curso de pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento? E para lecionar Arte e/ou música na EJA? Como esses cursos lhe ajudam a ensinar música?

---

<sup>27</sup> Esse roteiro é fundamentado no modelo encontrado em Galizia (2007)

- g) Além desses cursos, você realiza outras atividades na tentativa de aprimorar sua prática de ensinar música na EJA? Comente.
- h) Qual sua opinião sobre sua formação profissional para ensinar música na EJA? Pontos positivos e Pontos negativos.
- i) Qual sua opinião sobre a formação profissional do professor de Arte da EJA? Pontos positivos e Pontos negativos.

### **3. Atuação do professor**

- a) Há quanto tempo atua na docência? E na EJA?
- b) Ensinar música na EJA é um desafio para você? Quais dificuldades você enfrenta?
- c) Atua em outros ambientes de trabalho, como músico e/ou como professor, além da EJA? Como esses ambientes lhe influenciam/ajudam para ensinar música?
- d) Na elaboração de seu Planejamento de ensino da música você inclui as especificidades da EJA? Quais aspectos? Como você realiza/pensa seu planejamento? Quais são suas metas para esse ensino?
- e) Você julga necessário adaptar seu planejamento/metodologia às necessidades dos alunos? Comente.
- f) Como se dá a participação deles em suas aulas de música? Como é realizado o diálogo entre professor e aluno?
- g) Quais conteúdos musicais você aborda em suas aulas? Quais são suas estratégias para realizar esse ensino?
- h) Você e seus colegas compartilham reflexões, experiências, descobertas, conhecimentos sobre ensinar música na EJA? Comente.
- i) Você gostaria de comentar sobre algum aspecto de sua atuação no ensino da música na EJA que não foi abordado pelo entrevistador?
- j) Quais as diferenças no ensino da música entre o Ensino Fundamental II e Ensino Médio para você?
- k) Para você, quais são as diferenças existentes no ensino da música entre as aulas individuais e coletivas presentes na EJA?
- l) Você gosta de lecionar na EJA? Por quê?

d) Professora, o ensino da música ocorre em todas as aulas, semana? Como funciona a organização? É suficiente essa carga horária?

#### **4. Relação entre saberes e atuação**

a) O que se precisa saber para lecionar música na EJA? (Quais competências, conhecimentos, habilidades, saber-fazer devem ser considerados?)

b) Você lê/estuda materiais sobre educação e ensino da música? Como este material lhe ajuda a ensinar música? (Livros, monografias de graduação e especialização, dissertações, teses, artigos científicos)

c) Quais aspectos do currículo da escola você segue e os que você não segue? Que tipo de diálogo você estabelece com os materiais didáticos, orientações curriculares presentes nas diretrizes da EJA e no currículo da escola? Isso te ajuda de alguma maneira? (Ensinar música; planejar; metodologia).

d) Quais conhecimentos, conclusões, macetes você adquiriu/desenvolveu por meio de sua experiência nas aulas de música na EJA?

e) Em que momento você sente que adquiriu os principais ou a maioria dos conhecimentos necessários à sua prática docente? (em sua formação acadêmica, em sua prática, em outros cursos, etc.).

f) Se você fosse formar outros professores para ensinar música na EJA, quais conhecimentos você privilegiaria como sendo fundamentais? Por quê? Qual é a origem desses saberes citados por você?