

CAPÍTULO 7

OS SENTIDOS DA MÚSICA NA EJA: experiência, memória, expressão e forma*

Luciana Requião

Introdução

Paloma: *Professora?*

Luciana: *Diga, Paloma!*

Paloma: *A Ellen colocou uma questão bem interessante no chat que...*

Luciana: *Ah desculpa! Eu não olhei...*

Paloma: *Ela sente falta de se falar de arte na EJA.*

Luciana: *É... você tem toda a razão Ellen!*

Ellen: *Posso falar rapidinho?*

Luciana: *Pode!*

Ellen: *Entendo que a gente tem pouco tempo né, principalmente agora. A gente tem uma quantidade de aula [de arte] muito reduzida. Mas eu fico pensando o quão desafiador é trabalhar esse tipo de coisa com a EJA, porque eles já vão pra escola com uma bagagem gigante de vida, experiências, um monte de coisa. Muitos não sabem coisas básicas, a própria leitura e escrita, mas sabem fazer contas... pedreiros sabem fazer contas pra construir uma casa. E daí eu fico pensando o quão desafiador não é levar isso [em conta] e o quanto a arte, a música, as atividades lúdicas, podem ajudar a trabalhar esse tipo de coisa, sabe? E eu sinto muita falta da gente falar sobre EJA em todas as matérias. Eu tenho trazido isso pra todas as aulas porque eu sou louca pra trabalhar com EJA. É só uma crítica, mas uma crítica construtiva no sentido de repensar mesmo, sabe?¹*

A conversa descrita acima aconteceu durante uma aula remota, no período de pandemia da COVID-19, para a turma de Arte e Educação, disciplina do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense, onde leciono. Por coincidência ou não, havia recentemente recebido um convite para debater sobre a arte, e em particular a música, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).² Caberia a mim propor uma reflexão sobre arte, cultura e formação humana, e, até o momento daquela aula, ainda não havia me decidido em como poderia abordar a questão. A estudante me desafia a pensar.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-74-1-0-f.132-143

¹ O diálogo foi transcrito a partir da gravação em vídeo de uma aula realizada de forma remota com a turma de Arte e Educação do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense. A aula foi realizada no dia 26 de outubro de 2020 e a gravação é de acesso exclusivo aos/às participantes da disciplina.

² Convite recebido do Grupo de Pesquisa EJATrab/UFF para participar da VIII Jornada EJATrabalhadores, evento que ocorreu nos dias 24 e 25 de novembro de 2020 de forma remota.

Pensar sobre a minha atuação como professora de arte, de música, em um curso de formação de professoras e professores em pedagogia. Docentes que estarão habilitadas a atuar em toda a educação básica, o que inclui a Educação de Jovens e Adultos.

“É verdade, tem até uma disciplina chamada EJA em nosso currículo! Fica lá pelo sétimo período...”, pensei. (aluna de Pedagogia UFF/Angra, 2020). Como geralmente atuo em disciplinas do quarto e quintos períodos, dificilmente alguém questionaria o porquê das aulas de arte (e provavelmente das outras disciplinas) não fazerem nenhuma relação com a EJA. Mas, dessa vez, uma aluna questionou.

Isso me levou, antes de tudo, a repensar a minha própria formação na Licenciatura em Educação Artística, cursada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro nos idos dos anos 1990. Não sei como anda o curso hoje, mas há 20 anos não se ouvia falar em EJA.

Com jovens e adultos minha experiência pregressa, antes de me tornar professora universitária, tinha sido muito diferenciada do que se entende por EJA. Eram jovens e adultos alfabetizados, a maior parte de classe média, que buscavam no estudo da música iniciar ou complementar sua formação musical, e em alguns casos até mesmo se “profissionalizar” na área. Portanto, as questões que envolvem a formação no âmbito da EJA passaram ao largo de minha formação e atuação docente em todos aqueles anos.

Meu percurso formativo enquanto professora se vê refletido na fala das professoras Jaqueline Ventura e Inês Bomfim, em um texto produzido para o V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da UNICAMP, em que destacam “[...] a baixa prioridade conferida à modalidade nos cursos de licenciatura.” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 3). Elas indicam que

[...] vários autores têm apontado o silêncio em relação à EJA ou a insuficiência da modalidade nas propostas curriculares de formação inicial. A prioridade permanece sendo a educação de crianças e adolescentes do ensino regular, o que faz das licenciaturas processos limitados em relação ao ensino de jovens e adultos (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 3).

Pois bem, foi exatamente isso o que vivi quando aluna de um curso de licenciatura. Repensar minha prática docente é o que me pede a aluna. Não há o que resgatar, é preciso ir em frente. Então, sigo na leitura de Ventura e Bomfim em busca por pistas que me auxiliem, mesmo que tardiamente, a me encontrar com a EJA.

[A] EJA se situa no âmbito das lutas por justiça social ao pretender uma formação para a produção da vida e não apenas para a produção no mercado de trabalho. Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 5).

Reflico, a partir das premissas destacadas pelas autoras: quais seriam os sentidos da arte, e da música em particular, no contexto da Educação de Jovens e Adultos?

Música: um processo constitutivo da experiência humana

Entendo as artes como uma forma particular de conhecimento e, portanto, como parte das potencialidades humanas. Como conhecimento, a música se constrói e se reconstrói a partir de práticas sociais. Daí que é algo relativo ao humano. Assim, como conhecimento, a música é parte constitutiva da formação e do desenvolvimento desse ser. A música identifica, distingue, une e separa. “Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser.” (FISCHER, s.d., p. 19).

Entendo a música como um conhecimento que é comum, remetendo à ideia de uma “cultura comum” de Raymond Williams, pensador galês que, não por acaso, foi também professor de Jovens e Adultos. De acordo com Williams, a cultura é ordinária, comum, inerente à nossa experiência, individual e coletiva. Segundo o autor,

Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das intervenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto, ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, propósitos e significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus membros são treinados; e as novas observações e significados, que são apresentados e testados. Estes são os processos ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através deles a natureza de uma cultura:

que é sempre tanto tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. Usamos a palavra cultura nesses dois sentidos: para designar todo um modo de vida – os significados comuns; e para designar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo (WILLIAMS, 1958, p.4 *apud* CEVASCO, 2001, p. 48-49).

O que a música, como um processo de produção social-cultural, nos informa sobre nosso modo de vida? Como nossa forma individual e coletiva de usufruir, produzir ou reproduzir música reflete um sistema de significados e valores sociais? Como se dá nossa forma individual e coletiva de identificação com gêneros musicais e todo o modo de vida que envolve determinada prática musical? Questões como essas me parecem prementes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Indo ao encontro da premissa observada por Ventura e Bomfim que situam a EJA no âmbito das lutas por justiça social – portanto que aponta para a transformação social – e como um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, me pergunto ainda: será que tais estudantes se reconhecem como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais vigentes? Como podemos construir novas práticas e significados musicais? Em quais circunstâncias se dão ou se dariam práticas musicais contra hegemônicas?

É preciso compreender que a música não pode ser descolada de sua prática, de seu significado imanente. Os manuais estão terrivelmente equivocados quando circunscrevem o conceito de música à “arte de combinar os sons”. Música é memória, música tem história, modos individuais e coletivos de vida. Revela práticas, anseios, temores, alegrias, conflitos, e tanto mais. Assim, os timbres, as alturas, as intensidades e as durações dos sons; o andamento e a sua temporalidade, quer seja uma temporalidade métrica ou amétrica; escalas modais, tonais ou atonais; melodia, harmonia, ritmo; tudo isso, fora de seu contexto nada significa, são apenas abstrações.

Nesse sentido, é importante salientar que a arte não é algo supra-humano, que vem de um lugar mágico e misterioso. Ao contrário, pode estar afeita a toda e qualquer vicissitude humana e com isso pode servir tanto aos ensejos de conformação quanto ao de transformação social.

Como exemplo, cito aqui a propaganda do governo militar de Ernesto Geisel que usufruiu do poder de alcance da música para divulgar a ideia de que “esse é um país que vai

pra frente” (MAC, 2017).³ A referida propaganda institucional foi veiculada nos meios de comunicação nos anos 1970, e buscava expressar uma pretensa democracia racial e evocar um sentimento otimista para o futuro da nação. Conforme destaca Menezes e Rocha

No período em pauta, que se inscreveu na história do país pelas lutas urgentes, possíveis e necessárias em todo o mundo, a realidade estava deformada pelo regime de exceção; apenas uma parte dessa realidade poderia ser revelada, tudo o mais deveria permanecer silenciado sob os coturnos dos militares. Não esqueçamos que esse era um país “que ia pra frente” na marcha do “milagre brasileiro” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 77).

Como forma de driblar a censura que silenciava toda e qualquer manifestação que ferisse os preceitos do governo de então, “[...] muitos artistas, através das suas diversas manifestações, conseguiram soltar o grito calado preso na garganta, colocando-se, aos olhos dos governantes, na contramão do sistema vigente.” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 78). Menezes e Rocha citam como exemplo o cantor e compositor Luiz Gonzaga Júnior – o Gonzaguinha – que, como outros, assumiu “[...] posições críticas e bastante criativas, fazendo uso de diversas armadilhas de linguagem para desvelar, revelar toda a trama que vinha sendo tecida nos porões da ditadura.” (MENEZES; ROCHA, 2014, p. 78 *idem*).

Um exemplo clássico, pode-se dizer, é o de Gilberto Gil e Chico Buarque, que com sua música “Cálice”, composta em 1973, evocam: “Como é difícil acordar calado / Se na calada da noite eu me dano / Quero lançar um grito desumano / Que é uma maneira de ser escutado”(CÁLICE, 1973). Enquanto no refrão da canção a palavra escrita nos faz ler: “Pai, afasta de mim esse cálice” a construção musical nos faz escutar “Cálice pai!”, ou, para melhor entender “Cale-se pai!”. Um dos recursos expressivos da música está na palavra “cálice” (ou no imperativo “cale-se”) entremear várias das frases das estrofes, sendo a última palavra entoada na canção.⁴ A música foi composta para o show *Phono 73* realizado no auditório do Anhembi, em São Paulo.

No dia do show, souberam que a música havia sido proibida. Decidiram cantá-la sem letra, entremeadas com palavras desconexas. Desta vez, porém, a censura contou com a colaboração da própria gravadora, que organizava o espetáculo e operou a truculência. Assim que começaram, o microfone de Chico foi desligado (HOMEM, 2009, p. 84).

³ Comercial disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7XxZCtPupk>. Acesso em: 08 mar. 2021.

⁴ A gravação da música, realizada em 1978 na voz de Milton Nascimento e Chico Buarque, pode ser escutada em <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>. Acesso em 13 mar. 2021.

Como bem observam Moraes e Azevedo (2012, p. 18), “[...] mesmo censurados e com a impossibilidade do dizer, compositores como Chico Buarque buscaram os efeitos polissêmicos para disfarçar o dito.”. A censura à produção artística contra-hegemônica atesta o quanto a arte pode ser um meio potente de denúncia e, conseqüentemente, de transformação social.⁵

Sem pretender adensar a discussão, observo ainda que o capitalismo e sua mão invisível – que a tudo o que toca faz virar mercadoria – transformou também a arte em um produto reproduzível em larga escala. Se depreendermos a arte como parte inerente ao desenvolvimento humano, por desenvolver sua subjetividade e potencializar a capacidade de manifestar sua “expressão criadora” (DIDIER, 2020), e contrastar tal concepção com formas “embaladas” e de pronta entrega, vendidas no mercado a varejo, veremos que, como assinala Ernest Fischer, na sociedade capitalista a arte vem se desenvolvendo também como resultado da alienação (FISCHER, s.d.). Como produto da indústria cultural, conforme Adorno e Horkheimer, promove a “[...] atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 119). Nesse sentido, a arte deixa de ser uma experiência que promove a integração do ser humano com o mundo circundante, experiência esta que permite “[...] integrá-lo a si [...] unir na arte o seu ‘eu’ limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade.” (FISCHER, s.d., p. 13).

Como observam as autoras Ângela Martins e Lúcia Neves (2013, p. 351),

Williams não deixa de destacar que em qualquer sociedade e em qualquer período específico há um sistema central de práticas, significados e valores organizados e vividos que aparecem se confirmando mutuamente e que são incorporados pela maioria das sociedades como cultura dominante.

Comentando a obra de Williams, as autoras inferem que mesmo práticas culturais que se contrapõem à cultura dominante podem ser compreendidas de forma diversa. Este seria o caso de práticas culturais alternativas e opositoras. “Nas primeiras, incluem-se as práticas simplesmente diferentes daquelas dominantes. Nas últimas, incluem-se as práticas que querem mudar a sociedade.” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 351). Nesse sentido, “[...] conservação e mudança, de forma dinâmica, disputam a hegemonia cultural e social em cada momento específico do modo de vida.” (MARTINS; NEVES, 2013, p. 352).

⁵ Sobre Arte e Revolução ver Napolitano (1997).

Importante notar que, mesmo subordinada ao mercado cultural, a produção artística pode não perder totalmente sua autonomia, sua voz. Em recente episódio, o cantor e compositor Chico César responde enfaticamente a um fã que lhe pede que não politize sua música.

Respeite ou saia. Não veja, não escute. Não tente controlar o vento. Não pense que a fúria da luta contra as opressões pode ser controlada. Eu sou parte dessa fúria. Não sou seu entretenimento, sou o fio da espada da história feito música no pescoço dos fascistas. E dos neutros. Não conte comigo para niná-lo. Não vim botar você pra dormir, aqui estou para acordar os dormentes (CORREIO BRAZILIENSE, 2021, n.p.)⁶

Coisa semelhante foi dita pelo artista plástico Pablo Picasso no ano de 1945.

O que você acha que é um artista? Um imbecil que, se é pintor, só tem olhos? [...]. Pelo contrário, ele é também um ser político, constantemente atento aos dilacerantes, ardentes ou doces acontecimentos do mundo [...]. Não, a pintura não é feita para decorar apartamentos [...]. É um instrumento de guerra ofensiva e defensiva contra o inimigo (PICASSO, 1945, s.p., *apud* AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1179).

No caso da educação artística, tem-se discutido há tempos o papel secundarizado conferido a arte enquanto disciplina escolar, contexto em que frequentemente cumpre um papel decorativo para festas e comemorações (REQUIÃO, 2013; REIS; REQUIÃO, 2015). Arte-Educadores discutem que, para além de representar habilidades e técnicas apuradas, advoga-se a favor de uma educação que considere como fundamental “[...] a expressão de sentimentos e emoções.” (DUARTE JR., 2012, p. 12).

A arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, por meio de seu próprio corpo, encarnando a experiência, incorporando os sentidos, fazendo da vida algo contextual, parte de si (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1180-1181).

Desconstruindo a ideia de que a arte não tem conteúdo próprio e que estaria associada aos momentos de lazer, Amorim e Castanho observam que

⁶ Fala de Chico César encontrada em reportagem “Após Cobrança de Fã, Chico Cesar rebate: ‘não sou seu entretenimento’”, do Correio Braziliense postado em 5 de janeiro de 2021. <https://www.correio braziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/01/4898517-apos-cobranca-de-fa-chico-cesar-rebate-nao-sou-seu-entretenimento.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.

[...] a pessoa sensível sabe que a fruição de uma obra de arte requer tempo e esforço e jamais se trata de descobrir, de uma só vez, a totalidade de aspectos nela incluídos. A arte não é parte de um domínio separado do domínio intelectual. A produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1176).

Considerações finais: o lugar da música na EJA

Desta forma, ao contrário da situação apresentada por Ventura e Bomfim, que indicam que “[...] apesar do esforço de muitos professores e de experiências inovadoras, não é raro encontrar propostas que preservam a lógica do ensino supletivo ou que são marcadas por práticas aligeiradas e/ou infantilizadas de EJA.” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 5), entendo que a música na EJA pode e deve colaborar para o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a produção cultural, observando a cultura como constituinte do ser social e localizando a cultura hegemônica como expressão da dominação de classe.

A arte, portanto, não seria apenas mais uma disciplina curricular, mas uma maneira por meio da qual se poderá chegar a esferas outras do humano não alcançadas pelo ensino tal como veiculado hoje nas escolas. O aluno seria, tal como os olhos de Paulo Freire, capaz de mirar o chão e vê-lo lousa, sobre a qual desenhar seu próprio percurso, sua história. A arte educa parte adormecida do homem (AMORIM; CASTANHO, 2008, p. 1180).

Nesse sentido, como Williams, entendo que “[...] a revolução cultural insiste, primeiramente, que o que a sociedade necessita produzir, antes de tudo, é o maior número possível de indivíduos conscientes, capazes de todas as associações necessárias.” (WILLIAMS, 2011, p. 366).

Confio que as práticas artísticas podem possibilitar uma ampliação nos modos de compreensão e apreensão do mundo em que vivemos, nos levando (quem sabe?) à busca por transformações estruturais necessárias para um mundo sem dominação de classe; confio que a percepção da potência de nossa capacidade criativa pode nos permitir vislumbrar como possível mudanças daquilo que é dado como certo e um mundo diferente daquele que conhecemos; confio que o desenvolvimento da capacidade criativa humana é o

que pode nos dar instrumentos e força para agir. Lembrando que “[...] o ato criador é rebelde e subversivo – é, sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças.” (DUARTE JR., 2012, p. 86).

Nos últimos anos algumas pautas vêm sendo reivindicadas no ensino de arte, não admitindo haver possibilidade para uma suposta neutralidade nas práticas artísticas. Neste ano de 2021, por exemplo, foi lançado o “Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música” (COLETIVO MWANAMUZIKI, 2021, n.p).⁷ Dentre outras questões, o manifesto reivindica a introdução de epistemologias musicais produzidas por pessoas negras nos cursos de música das universidades brasileiras e programas de pós-graduação. A necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira é também observada por diversos autores. De acordo com Oliveira, Larsen e Vieira (2018),

Enquanto não fizermos tais reflexões seguiremos reproduzindo a lógica de exclusão, colonialidade e violência, sem a menor intenção, apenas ensaiando “marcha soldado” para sair afinado e no ritmo para a comemoração de mais um dia do sei-lá-o-que-não-diz- respeito-à-minha-vida (OLIVEIRA; LARSEN; VIEIRA, 2018, p. 4).

Estéticas subalternizadas, negadas e silenciadas pelas práticas escolares, como a “estética bixa”, são igualmente reivindicadas:

Os imperativos estéticos dizem respeito a pensar como as bixas criam novas políticas sensíveis para o campo da arte e mais especificamente para o campo da música. Há na estética bixa da música outra forma de trazer o corpo, de ‘colocá-lo pra jogo’, de produzir performance. Dito de outra forma, é possível afirmar que há um corpo presentificado nesta estética que não está tão presente nas estéticas musicais mais tradicionais, que dão mais preponderância à materialidade do som do que propriamente à do corpo que produz tal som (DOMINGUES, 2019, p. 4-5).

A música no contexto da EJA – entendida como um processo constitutivo da experiência humana – nos permite contar com os sentidos atribuídos às experiências de cada um, de cada uma e de cada grupo. Remete-nos às memórias, às expressões, ao comum e ao individual, do modo de vida às particularidades das e dos estudantes.

⁷ Disponível em: <https://www.abet.mus.br/2021/03/04/manifesto-das-pessoas-negras-contr-o-racismo-nos-cursos-de-musica/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Como Ventura e Bomfim, que entendem que a EJA “[...] requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado do ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto, ou seja, com a **experiência que ele traz para o processo.**” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 4, grifo meu), a aluna que reivindica o contexto da EJA em sua formação como pedagoga também observa que uma das particularidades da EJA é a experiência desses jovens e adultos que chegam à escola.

Nesse sentido, vale observar que a experiência aqui pode ser entendida tanto como aquilo que trazemos para o processo educativo, como indicam as autoras na citação acima, ou como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21) a partir do processo educativo, ou como consequência do processo educativo. Assim, sonoridades podem ser conhecidas, reconhecidas ou desconhecidas. Quando conhecidas vêm impregnadas na memória, no corpo, na identidade e na sensação (ou desejo) de pertencimento de cada um e cada uma. Com isso, podem despertar afetos e/ou desafetos. Quando desconhecidas podem desafiar os sentidos e, de forma imprevisível, despertar emoções.

Intuo, a partir daí, que ao compartilhar experiências vividas, conhecimentos que se tem sobre o mundo e sobre a forma como o sensível nos afeta; ao acessar a memória e a criar outras memórias e experiências; ao gerar afetos e expressividades (ou ao despertar o desejo de se expressar pelos sons e movimentos sonoros); ao conhecer a matéria que vibra e que produz a onda sonora; ao manipular os sons; ao estabelecer parâmetros para escolhas, para a criação, para a composição de um mundo sonoro; ao observar e ao distinguir as paisagens sonoras que permeiam nossas memórias e nossos cotidianos e ousar pensar em outras paisagens (naquela que se quer!); enfim, ao interferir na natureza sonora, dominá-la, modificá-la, estamos ao mesmo tempo nos transformando, ou melhor, estamos nos humanizando. Como sintetiza Marx, “[...] só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano [...] é que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano.” (MARX, 2004, p. 110).

A aluna pediu que eu repensasse, ou melhor, que eu pensasse sobre incluir a EJA nas discussões e práticas empreendidas na disciplina Arte e Educação. Espero ter cumprido esse dever de casa, pelo menos de forma inicial, por meio das reflexões aqui apresentadas. Agradeço à estudante Ellen por desafiar a professora.

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- AMORIM, V. M. de; CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008.
- CÁLICE. Compositores: Chico Buarque e Gilberto Gil. Intérprete: Chico Buarque e Milton Nascimento. 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9y2xB90A0CY>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- COLETIVO MWANAMUZIKI. **Manifesto das pessoas negras contra o racismo nos cursos de música**. 2021. Disponível em: <https://www.abet.mus.br/2021/03/04/manifesto-das-pessoas-negras-contr-o-racismo-nos-cursos-de-musica/>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- CORREIO BRAZILIENSE. **Após cobrança de fã, Chico César rebate: "Não sou seu entretenimento"**. Diversão e Arte. Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/01/4898517-apos-cobranca-de-fa-chico-cesar-rebate-nao-sou-seu-entretenimento.html>. Acesso em: 08 mar. 2021.
- DIDIER, A. R. **Em busca da expressão criadora: circulação de ideias e o pensamento latino-americano na educação musical**. 2020. Tese (Doutorado em Música) – Instituto Villa-Lobos, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- DOMINGUES, G. R. Educação Musical bixa. **Boletim Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, n. 10, dez. 2019. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-10-de-2019>. Acesso em: 13 mar. 2021.
- DUARTE JR., J.-F. **Por que Arte-educação?** Campinas: Papirus, 2012.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.
- HOMEM, W. **Histórias de canções**: Chico Buarque. São Paulo: Leya, 2009.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.
- TAVARES, Raul. O combate naval do Monte Santiago. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 155, t. 101, p. 168-203, 1953.

MAC, Jor. Comercial Histórico Governo Militar - Este é um país que vai pra frente. Youtube, [2017?]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e7XxZCtPupk>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MARTINS, A. M. S.; NEVES, L. M. W. Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 341-359, jun. 2013.

MARX, K. **O capital**. Livro I. v. I. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

MENEZES, L. M. de; ROCHA, D. Uma abordagem discursiva da censura no Brasil em tempos de ditadura: Gonzaguinha e a resistência pela música. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande/RS, v. 6, n. 12, p. 73-90, dez. 2014. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/rbhcs/article/view/10560>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MORAES, A. V. da S.; AZEVEDO, N. “Cálice”: silêncio ou resistência? **Recorte – Revista Eletrônica de Letras**, Três Corações/MG, ano 9, n. 2, p. 1-21, jul-dez 2012.

NAPOLITANO, M. Arte e revolução: entre o artesanato dos sonhos e a engenharia das almas (1917-1968). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba/Paraná, n. 8, p. 7-20, jun-nov 1997.

OLIVEIRA, A. L. G. de; LARSEN, J. C.; VIEIRA, D. Sobre a necessidade de decolonização da Educação Musical brasileira. **Boletim Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, n. 02, fev. 2018. Disponível em: <https://www.fladembrasil.com.br/boletim-fevereiro>. Acesso em: 13 mar. 2021.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Educação de jovens e adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. *In*: V SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, , 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/70>. Acesso em: 08 mar. 2021.

REIS, R. R.; REQUIAO, L. Trabalho, Arte e Educação: contribuição crítica ao estudo da arte e do seu ensino no Brasil. *In*: VENTURA, J.; RUMMERT, S. M. (org.). **Trabalho e Educação - Análises Críticas Sobre a Escola Básica**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 125-144.

REQUIÃO, L. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 169-181, maio/ago. 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.