

Música e políticas públicas na educação básica

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada¹

Resumo: Neste artigo discute-se a questão do ensino e aprendizagem de Música na educação básica, mostrando os problemas que se enfrenta ao se tentar conferir qualidade a esse ensino. As dificuldades pelas quais passa o ensino de Música nas instituições de ensino básico se dá em decorrência da implantação de diferentes modelos de educação na escola brasileira, muitas vezes, devido ao distanciamento existente entre o papel da Música para o desenvolvimento humano e o entendimento dessa linguagem como entretenimento e lazer. Faz-se uma revisão das Leis que regeram e regem a educação no Brasil e mostram-se as concepções de educação subjacentes a elas. Esse exame deixa claro o desconhecimento e o afastamento de governantes e legisladores às questões ligadas a concepções humanistas de educação e do papel da Música no desenvolvimento da sensibilidade, do movimento, das percepções. Apontam-se, no artigo, maneiras alternativas para lidar com os reveses causados pela implantação de muitas das políticas públicas no Brasil, a partir de trocas de informação e compartilhamento de ideias. Sugere-se que esse movimento possa ser encabeçado pelo FLADEM Brasil, braço do FLADEM internacional, a partir dos Princípios lançados por essa instituição em 2008, que são muito próximos e dialogam com os valores e posturas de muitos educadores musicais brasileiros.

Palavras-chave: Educação musical, educação básica, políticas públicas, princípios do FLADEM, FLADEM Brasil.

Resumen: En este artículo se discute el tema de la enseñanza y aprendizaje de la música en la educación básica brasileña, trayendo los problemas que uno enfrenta al tentar imprimir cualidad a la enseñanza. Las dificultades por que pasa la enseñanza de Música en la escuela se dan en consecuencia de la implantación de diferentes modelos de educación en Brasil, muchas veces debido al distanciamiento entre el conocimiento del rol de la Música para el desarrollo humano y su entendimiento como entretenimiento. Se ha hecho una revisión de las leyes que han regido o gobiernan la educación en Brasil y se muestran las concepciones de educación a ellas subyacentes. Ese examen deja claro el desconocimiento y el apartamiento de los gobernantes y legisladores a las cuestiones ligadas a concepciones humanistas de educación y del rol de la Música en el desarrollo de la sensibilidad, del movimiento y de las percepciones. En el artículo se apuntan maneras alternativas para tratar de los reveses ocasionados por la implantación de muchas de esas políticas públicas, trocando informaciones y compartiendo ideas. Se propone también que ese movimiento pueda ser liderado por FLADEM Brasil, un brazo de FLADEM internacional, a partir de los Principios escogidos por esa institución en 2008, una vez que estos Principios se acercan a y dialogan con los valores y las posturas de muchos educadores musicales brasileños.

¹ Bacharel em Música – habilitação em piano pela Universidade São Judas Tadeu (1977), mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), e doutora em Antropologia pela mesma universidade (1996). Professora Livre-Docente em Técnicas de Musicalização pelo Instituto de Artes da UNESP. Atualmente é aposentada do Instituto de Artes da UNESP, trabalhando como voluntária no Programa de Pós-graduação em Música - Mestrado e Doutorado.

Palabras clave – Educación musical, educación básica, políticas públicas, FLADEM, FLADEM Brasil.

Abstract: This article is about teaching and learning Music in regular schools and the problems one has to deal with when he or she wishes to provide quality to this teaching. The difficulties faced by the Music learning process in the schools is a consequence of the adoption of different educational models in Brazil. These models deal with the gap between two different conceptions: the role of Music in human development and the understanding of Music as entertainment and leisure. The underlying educational models of different proposals on Music teaching over the years clearly show that governors and legislators frequently are not concerned about humanistic concepts of education and the role of Music in the development of sensibility, movement and perception. This article also discusses options to deal with the negative effects of a number of public policies in Brazil, including by exchanging information and sharing ideas. The suggestion is that this movement should be led by FLADEM Brazil, an arm of the international FLADEM, according to Principles that were prepared by it in 2008. These Principles are very close to and are in line with the ideas of Brazilian music educators.

Keywords – music education, basic education, public policies, FLADEM, FLADEM Brazil.

Introdução – dúvidas e inquições

A temática escolhida para o primeiro número da Revista do FLADEM – Música e Políticas Públicas –, a ser discutida pelos articulistas a partir de diferentes ângulos e visões, mobiliza o interesse desta autora, mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer inquietudes e inseguranças, aliadas, porém, à eterna teimosia característica de muitos de nós, educadores musicais e artistas brasileiros, que se recusam a perder a esperança na força da Arte e da Música para o desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, ser professor de música, ser educador musical aponta para fatores positivos de crença no valor da música para a vida de todos nós.

O tempo em que atualmente vivemos, porém, não facilita a existência de um espaço adequado à reflexão acerca dessa temática, que alia o ensino de música à implantação de políticas públicas. E, logo, emerge a questão: como falar de políticas públicas, se nos foge completamente o entendimento a respeito de como as coisas são e serão conduzidas no Brasil? O que sabemos hoje a respeito do País, ou, mesmo, de outros países, que nos permita fazer vaticínios e procurar receitas que garantam a presença do ensino e da aprendizagem de Música nos espaços escolares, nas escolas especializadas, livres, de ensino técnico e ensino superior, nas igrejas, nos projetos sociais? De que nos valeria ditar regras a respeito de como devem se conduzir os líderes atuantes, de modo a beneficiar

variados setores da população por meio de exercícios e práticas musicais, se não conseguimos prever como será o dia de amanhã?

O ensino de Música pode dar-se em várias frentes, formal ou informalmente, em escolas especializadas, em igrejas e projetos sociais, como formação profissional, ou como recreação e passatempo, sem se esquecer de inúmeros depoimentos de pessoas que se dizem iniciadas por parentes, vizinhos ou amigos. A temática é ampla e complexa, pois cada um dos segmentos mencionados tem características e modos de conduta específicos, de modo que seria impossível discutir a Música em todas as suas modalidades e formas de ação, e, ainda, aliá-la a políticas públicas. Desse modo, neste artigo, embora se reconheça a importância desse estudo amplo e abrangente, pretende-se fazer um recorte e, prioritariamente, conversar a respeito da Música na educação básica brasileira.

Vagando pela rota do ensino de Música

Em meio a tantos questionamentos e dúvidas, talvez, seja oportuno lembrar algumas características do ensino de Música em diferentes períodos no Brasil, determinado por Leis federais, que tinham por meta organizar o ensino em todo o território nacional. Essa rápida revisão não deve ser tomada como um estudo histórico da presença da Música na educação mas, apenas, uma rápida menção a algumas das legislações que afetaram – e ainda afetam – o ensino de Música no Brasil, para que se tome consciência de como algumas Leis, quando de sua aplicação, podem trazer consequências não esperadas, pois nem sempre os legisladores têm condições de avaliar a real importância da Arte e da Música para a vida humana, pelo fato de esse tipo de preocupação não fazer parte, necessariamente, de sua experiência de vida, ou de sua formação pessoal ou profissional.

Por esse motivo, ao tomarem decisões em âmbito nacional, podem se equivocar, como, por exemplo, ao decidirem ser necessário priorizar certas disciplinas escolares em detrimento de outras, ou considerar que, entre as disciplinas curriculares, algumas são mais importantes do que outras. No caso do ensino e aprendizagem de Música, cabe ao músico educador, consciente da importância dessa arte para todos, pensar em alternativas que possam “driblar o sistema”, sempre que ele se mostrar inadequado a atender às reais expectativas da sociedade em geral e, especificamente, daqueles que consideram a Música como algo mais do que entretenimento, e sim, importante fator de desenvolvimento humano.

Em 1996, com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - no. 9394/96 (Brasil, 1996), a Música voltou a ser reconhecida como área do conhecimento e a fazer parte dos componentes curriculares, não de maneira autônoma, como fora no

passado, mas integrada a outras linguagens expressivas – Artes Visuais, Teatro e Dança, no conteúdo curricular Arte. Esse reconhecimento pode ser considerado uma grande vitória, pois a legislação brasileira, finalmente, passou a reconhecer a linguagem da Música como área importante do conhecimento humano. Afinal, desde 1971, com a legislação anterior – Lei 5692/71 (Brasil, 1971) –, a Música perdera seu *status* de *disciplina* escolar e passara a ser considerada mera *atividade*, alinhando-se às outras linguagens expressivas de maneira polivalente, uma postura que muito enfraqueceu a Música na escola. Essa medida, inclusive, gerara, em 1973, os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, que tinham a pretensão de formar professores de Arte, habilitados a ministrá-la nas modalidades previstas pela Lei, que adotava uma configuração curricular um pouco diferente do que a Legislação atual prevê: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música (FONTERRADA, 2008, BARBOSA, 1982).

Durante os vinte e cinco anos que separam as duas legislações, a tradição de ensino de música nas escolas de educação básica foi, pouco a pouco, se enfraquecendo. Os professores de Música dos tempos do Canto Orfeônico, criado por um decreto que funcionou da década de 1930 até meados de 1960 (BRASIL, 1932) e da Educação Musical, de meados de 1960 a 1971 (BRASIL, 1961) foram, pouco a pouco escasseando nas escolas, por aposentadoria, doença ou morte. Os que chegaram ativos ao período posterior à implantação da legislação de 1971 tiveram que passar por adaptações, para poder incorporar, em suas aulas, outras atividades artísticas às práticas já dominadas por eles, isto é, aquelas costumeiramente utilizadas no seu fazer pedagógico/musical, que levava em consideração o conhecimento musical advindo da formação em Canto Orfeônico. Lembre-se que durante a vigência do Canto Orfeônico, a Música era fortemente valorizada, em especial, na modalidade do canto coral (*Orfeon*), no bojo das ideias modernistas e nacionalistas que, ao mesmo tempo, valorizavam a música brasileira e a arte contemporânea. E na época da Educação Musical, a presença da Música na escola pouco se alterou, perdendo, só, talvez, a grandiosidade das apresentações do Canto Orfeônico.

No entanto, a partir da Lei de 1971, na maior parte dos casos, a Música nem sequer estava mais presente em grande parte das escolas, pois poucos eram os professores de Música habilitados para a nova forma de ensinar Arte; muitos dos professores dessa atividade provinham da nova modalidade de ensino superior de Artes, a Educação Artística, que previa que os alunos trabalhassem com quatro linguagens: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho Geométrico e Música. Desse conjunto, como a Música requeria que o aluno aprendesse e dominasse conhecimentos técnicos específicos, era muito difícil que seu ensino fosse, realmente, efetivado nessa modalidade de curso, que previa dois anos

para o aluno aprender quatro linguagens (licenciatura curta) e a possibilidade de fazer mais um ou dois, na linguagem específica que escolhesse (licenciatura longa).

Em 1996, com a nova LDBEN, embora a Música fosse reconhecida como área de conhecimento e não mais como atividade – fato celebrado por muitos, que viam na nova legislação a oportunidade de redenção dessa linguagem – continuou a dividir o espaço de Arte com as outras linguagens artísticas. A essa altura, a tradição de ensino de Música nas escolas já estava muito enfraquecida, o que desestruturou sua presença no currículo e legou ao esquecimento os possíveis modos de fomentar a sua prática, diante das condições que se apresentavam.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – de 1996 tenha reconhecido as linguagens artísticas como áreas de conhecimento, o que deu origem às atuais licenciaturas específicas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, e se mostrado aberta a novas proposituras de cursos ligados à Arte e à Comunicação, a maneira como se implantou a nova modalidade, mantendo as quatro linguagens num horário único da grade curricular, seguiu o modelo da antiga legislação. Desse modo, o currículo proposto não sofreu grandes alterações em relação ao antigo, tanto é que se prosseguiu na tendência anterior, que determinava que as quatro linguagens continuassem a ser ministradas em horário comum, com um único professor, habilitado em uma das linguagens artísticas, e de quem se continuou a esperar que se responsabilizasse por todas elas. Para resumir, pode-se dizer que o que ocorreu na prática, em grande parte das escolas, é que se deu prosseguimento à prática da polivalência, embora o discurso pedagógico insistisse em defini-la como prática interdisciplinar...

No entanto, havia outra circunstância dificultadora: o número de professores de Música habilitados a assumirem essas aulas, muito inferior ao de professores habilitados em Artes Visuais. Apenas a título de exemplo, sabe-se que, no ano de 2015, na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, havia cerca de 2.000 professores de Artes Visuais efetivos, 40 habilitados em Teatro, 10 em Música e 4 em Dança²...

Apesar desses números, havia vontade política de valorizar as Artes. Por esse motivo, durante os anos de 2015 e 2016, reuniu-se a equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com docentes universitários convidados, para elaborar o currículo do ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, concebidos em forma de diálogo. Dessa conjunção, nasceu um Projeto – *Componentes Curricularres em Diálogos Interdisciplinares*

² N.R. Esses números foram mencionados informalmente em reunião da SME a que esta autora compareceu, mas não foi explicitada a fonte. Mesmo que os números sejam aproximados, pelo contato com a Secretaria da Educação, Delegacias de Ensino, além de escolas de todas as regiões da cidade de S. Paulo, e por informações colhidas com professores da Rede, sabe-se que a situação relatada é verdadeira.

a *Caminho da Autoria* que, ao final do Processo, resultou numa Coleção de livros de nome idêntico ao do Projeto. Desse estudo decorreu um amplo fortalecimento da atuação docente, com a equipe multidisciplinar visitando, durante um semestre, as 13 Delegacias Regionais de Ensino da cidade e discutindo com professores de todas as disciplinas o currículo que nascia (São Paulo, SME/COPED, 2016). No entanto, mesmo finalizada e publicada, essa Coleção não foi adotada nas escolas municipais da cidade, por força da mudança de orientação da Secretaria Municipal de Educação com a nova gestão da cidade, iniciada em 2017.

Em 2008, com a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que, em virtude de um forte movimento de músicos e educadores musicais, tornara a Música componente obrigatório, embora não exclusivo, no currículo da Educação Básica, havia se acendido uma esperança de, afinal, propiciar a crianças e jovens brasileiros a aproximação com essa linguagem. A Lei previa um período de três anos para sua implantação, portanto, em 2012, ela afinal, poderia estar presente nas escolas. Na verdade, a mudança não era tão grande, pois a Música continuava dividindo espaço com as outras áreas artísticas, mas o fato de ser considerada conteúdo curricular obrigatório, parecia apontar para soluções positivas à sua presença na escola.

Mas... essa história não acaba aí. Representantes das demais linguagens artísticas, ao verem o que a música havia conseguido, se mobilizaram para garantir que elas, também, ornassem obrigatórias, o que foi conseguido com a assinatura da Lei Federal número 13. 278/ 2016 (Brasil, 2016), embora não se tenha explicitado, em nenhuma dessas leis, como isso se daria.

E, finalmente, a história de suspense até aí construída, viu-se às voltas com a Medida Provisória no. 746, aprovada em setembro de 2016, que retirou, não apenas a Música, mas as demais Artes, acompanhadas da Filosofia e da Sociologia, do currículo do Ensino Médio. A Presidência da República voltou atrás no dia seguinte, após protestos, mas não foi explicitado, no texto, mais uma vez, como isso se daria.

É interessante que, se alguém quiser saber dessa Medida Provisória e de sua revogação, se decepcionará. Em uma consulta às BNCC, no site do MEC, averiguou-se que a informação não consta. A partir de agosto de 2016, a comunicação se interrompeu e só retornou em 2017, quando se informou que, em abril do mesmo ano, o texto final da BNCC fora entregue ao Conselho Nacional de Educação, que o aprovou, tendo sido homologado pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro. Dois dias depois, a 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou, finalmente, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A história prosseguiu no ano seguinte: em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre “a parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira” (BRASIL, 2018).

Em 02 de abril do mesmo ano, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Nessa data, iniciou-se um processo de audiências públicas para debatê-la. Como apoio a essa medida, em 5 de abril foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC e, em 02 de agosto, iniciou-se o processo de mobilização das escolas de todo o Brasil, para discutir a BNCC e contribuir para a reformulação da etapa do Ensino Médio. O que se viu foi uma ampla mobilização da parte de professores, gestores e técnicos da educação, que criaram seus próprios comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. No site do MEC consta: “Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica”. Mas, como se sabe, a mobilização e os documentos não duraram. Não se sabe até agora, como será conduzida a política de incentivo à Arte, disciplina que contém as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Uma busca no site do MEC mostra um vídeo de esclarecimento do que se fará na área de Linguagens. Nenhuma das linguagens artísticas é mencionada, a não ser a Dança, acoplada, porém, à Educação Física como, aliás, ocorria na década de 1950... Parece que os atuais responsáveis pelo MEC desconhecem a Lei no. 9394/96, que garantiu que as linguagens artísticas – inclusive a Dança - voltassem a ocupar, como componentes da disciplina Arte, a grade curricular, a partir do Fundamental II e curso Médio.

O que nos (des)espera?

No que se refere à presença da Música na educação básica, qualquer que seja a Lei vigente, acredita-se que a situação seja difícil de ser corrigida, entre outros motivos, pelo pequeno número de professores habilitados nessa especialidade, isto é, músicos graduados em cursos superiores de Licenciatura em Música e, portanto, aptos a lecionar a

partir do 6º. ano do Ensino Fundamental, legalmente, o período a partir do qual é obrigatório haver professores especialistas.

Embora algumas escolas particulares contratem professores de Música para lecionar nos cursos de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental I, isso raramente ocorre na escola pública, e os poucos casos que se conhece são considerados exceções. Portanto, crianças que frequentam esses cursos, via de regra, não têm aulas de Música. Perde-se, com isso, a melhor época da vida de uma criança para expô-la à experiência do fazer musical, época em que ela está aberta ao mundo e plenamente capaz de assimilar, de maneira lúdica e agradável, o que lhe for dado experienciar. Perde-se, também, a oportunidade de fazer que ela viva uma experiência transformadora, a partir de seu envolvimento com a música, bem como o desenvolvimento de suas capacidades de criação, de aperfeiçoamento da escuta, do de socialização e de conquista da autonomia.

Assegurar a presença da Música na educação básica é o ideal que os educadores musicais perseguem. Mas, pelo que foi atrás mencionado - a não obrigatoriedade da presença do especialista antes do 6º. ano do ensino fundamental –, o número escasso de educadores musicais no País, bem inferior à demanda e o fato de, nos primeiros anos escolares, essa linguagem, quando oferecida, ficar a cargo de um professor que, na maior parte das vezes, não tem formação ou experiência na área específica, e nem orientação de um professor licenciado em Música a busca por soluções é desafiadora.

Embora haja exceções nesse quadro, elas são poucas e em número insuficiente para garantir que haja aulas de Música nos primeiros anos escolares. É importante, portanto, investir na formação e na especialização de educadores musicais, para que eles possam contribuir para o fortalecimento da música na educação básica. E, também, oferecer cursos de aperfeiçoamento e formação a professores de Educação Infantil e Fundamental I, para que eles, com isso, possam garantir a presença da música nos primeiros anos escolares (educação infantil e nos anos iniciais), por meio de jogos de ação e movimento, canto, construção de instrumentos, atividades de práticas criativas, exercícios de percepção sonora e conscientização do som ambiental.

Em busca de um porto seguro

Não se podem desconsiderar os avanços conquistados quando se trata da compreensão do homem, de seu desenvolvimento e do surgimento de concepções renovadas a respeito de criança, jovem, adulto, professor, bem como de novas maneiras de ensinar e aprender. Essas concepções, advindas de várias áreas do conhecimento,

como a educação, a psicologia, a antropologia, a filosofia, têm exercido positiva influência no ensino e aprendizado em geral mas, também no de Música.

Tais concepções de educação e os novos modos de compreender a criança têm influenciado, também, a educação musical, de modo que, além de se ensinar a tocar um instrumento ou cantar, passou-se a valorizar o jogo, o movimento, as percepções e práticas criativas, e a compreender que essa forma de ensino pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento do estudante de música.

Não se pode esquecer que as metas a serem atingidas pelo ensino de música têm a ver com os valores de cada época, de cada sociedade, de cada local e cultura e mostram-se diferentes em cada período e espaço da civilização humana. Esse, talvez, seja o diferencial para a reflexão dos educadores musicais a respeito dessas questões, na época atual. Quais são realmente, as nossas metas? Qual é a posição das autoridades máximas da Educação, para que elas sejam atingidas? Como fazer que as autoridades responsáveis pelo Ensino reconheçam a importância da Música na formação das pessoas? E como garantir a presença da música nos currículos escolares do primeiro ano da Educação Infantil ao último do ensino médio?

Embora esse fenômeno de grandes alterações na forma de ensinar Música já pudesse ser observado desde o início do século XX, foi a partir da década de 1960, em várias partes do mundo e, também, no Brasil, que o interesse pela educação musical manifestou-se em compositores. Esse foi um fato importantíssimo para que a transformação das concepções a respeito da educação musical se concretizasse e se fortalecesse. Nessa época, entre esses educadores/compositores, o foco deslocou-se da formação do intérprete, via instrumento musical, para a de seres musicais pensantes, sensíveis e criadores. Essa tendência acompanhou posturas pedagógicas e psicológicas que, também, trabalhavam, em suas respectivas áreas, para a consolidação de atividades criativas entre os alunos, e a afirmação do foco adotado, em maior ou menor grau, por muitos deles: a consideração do ser humano como agente de seu próprio desenvolvimento.

Essas reflexões são necessárias para que se fortaleça a formação e a especialização do educador musical contemporâneo, a solidez de seu preparo musical e pedagógico, o refinamento da sensibilidade, o fortalecimento do espírito de equipe, e o amor pelo que se faz, por si mesmo, pelo outro e pelo ambiente em que se vive e trabalha.

Para que se encontrem soluções para a questão da Música na escola, é preciso refletir acerca das condições que a instituição oferece a alunos e professores. Já se observou que não há professores de Música em número suficiente para atender à demanda. Mas há outras razões; nos últimos anos, muitos cursos de Licenciatura em

Músicas foram criadas, colocando no mercado de trabalho centenas de jovens aptos a assumirem cargos em escolas públicas e privadas. No entanto, muitos deles, embora com formação necessária para assumir classes de Música, optam por não seguir a carreira para a qual se prepararam. São muitas as razões para que isso se dê e, aqui, apenas enumeramos algumas: falta de incentivo à carreira de professor; má remuneração; pouco reconhecimento do trabalho do educador musical, o que gera má compreensão acerca da importância da formação individual, falha na compreensão do papel da Música para o desenvolvimento humano... A música, em geral, na sociedade urbana, vem no formato que a mídia se encarrega de difundir – música para divertir, passatempo... música de fácil assimilação.

Os alunos já veem para a escola com uma ideia de música na cabeça. Em geral, é a mesma música anteriormente mencionada – música difundida por veículos de comunicação, música para entreter ou divertir. É claro que, sempre, há exceções, mas estas não são em número suficiente para modificar o quadro geral.

A compreensão do papel da Música para o ser humano parece ter sido esquecida, muito embora, em certos momentos do passado este fosse amplamente considerado. Na escola, além de raramente haver professores de Música, faltam espaços e atitudes adequados, pois a aula de música demanda locais amplos e confortáveis para que se façam movimentos; ambientes silenciosos, para que se possa exercitar a escuta consciente; visão interdisciplinar, para que professores de diferentes áreas planejem projetos nos quais prevaleçam atitudes de cumplicidade e cooperação, na busca pelo desenvolvimento humano, e ampliação da sensibilidade.

O Brasil, presentemente, encontra-se às voltas com propostas de reforma de ensino que impressionam, por não levarem em consideração nem condutas educativas, nem a importância da arte para a vida humana. Estas propostas são veiculadas ao público como algo construído coletivamente, mediante voto popular conjugado à opinião de especialistas. Mas seu foco é a produção de técnicos, e não a formação humana. Artes, Música, Ética, Filosofia não parecem importantes, num mundo em que se valorizam, predominantemente, recursos materiais e a tecnocracia.

Se não do todo para a parte, por que não da parte para o todo?

Esta fala, que, talvez, possa ser considerada pessimista, na verdade, não é. O que se quer é conscientizar os músicos, os educadores musicais, os professores, as famílias, os jovens e as crianças de que a **Música é um direito de todos**. Não existe cultura, atual ou antiga, que não cultive sua expressão musical. Nas culturas orais, a música faz parte da

vida e está presente, tanto nas atividades cotidianas, quanto nas festividades, comemorações, nos cultos e nas invocações divinas. Não é o que se encontra no mundo civilizado da contemporaneidade, pois é típico da época atual que o poder da música tenha se enfraquecido na escola e ela seja vista por muitos segmentos da sociedade, apenas, como entretenimento, aonde, aliás, seu poder mercadológico é imenso.

Se cada professor, seja ele especialista em Música ou, simplesmente, alguém que goste de cantar ou trabalhar jogos musicais com seus alunos, começar a compartilhar com colegas, amigos, ou outros professores, por meio de encontros ou pelas redes sociais, é possível criar grupos de apoio, em que problemas comuns sejam discutidos, atividades comparadas, repertórios compartilhados, problemas específicos e/ou soluções conhecidos e assumidos.

Uma alternativa para tornar o ensino e a aprendizagem de Música significativos e eficientes é a união desses profissionais em Associações de classe, ou em fóruns de discussão e aperfeiçoamento profissional. A outra é tomar consciência de que o quadro aqui descrito não é único. Embora, até aqui, estivéssemos falando da situação da Educação Musical no Brasil, não se pode esquecer que outros países latino-americanos passam por situações semelhantes às apontadas, que afetam, tanto quanto aqui, a relação ser humano/música. No decorrer dos últimos vinte anos, paulatinamente, vários países da América Latina viram-se às voltas com situações de políticas públicas bastante semelhantes às descritas aqui. E a grande luta dos educadores musicais nesses países é bastante semelhante à nossa e demanda, também, como foi dito, que seus educadores se unam em associações e dialoguem.

Foi a consciência de que a identidade de problemas referentes ao ensino e aprendizagem da Música merecia ser estudada e que os educadores musicais iriam se fortalecer se se conscientizassem de suas semelhanças e diferenças e unissem forças para se reunir e pensar em conjunto, que fez nascer, no ano de 1995, em San José da Costa Rica, o Foro Latino-americano de Educação Musical – FLADEM, sob a Presidência da eminente educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza.

Essa é uma das importantes missões desse Fórum, existente e ativo em muitos países latino-americanos, como sessões nacionais. No País, quem ocupa esse espaço é o Fladem Brasil, que tem intensa atuação em várias regiões brasileiras. É a esse conjunto de ações e propostas que se referiu anteriormente, quando se falou em alternativas que os músicos e educadores musicais poderiam fazer uso para “driblar o sistema”.

A trajetória do FLADEM desde a sua fundação já foi contada por vários educadores e está presente em muitas publicações, que podem ser acessadas pelos interessados, pois

não se dispõe aqui neste artigo do espaço necessário para relembrar toda a sua história. Mas é interessante lembrar aqui, ao menos, os seus Princípios, elaborados no ano de 2002, na Cidade do México, durante o VIII Seminário Latino-americano de Educação Musical que, aliás, a professora Teca Alencar de Brito se encarregou de difundir no Brasil, num artigo a respeito do FLADEM publicado em um número da Revista da ABEM (2012, p. 105-17), e que pode ser visto no Quadro apresentado a seguir.

1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. E que a música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latino-americana.
3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.
5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.
8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.
9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.
10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios.

Quadro 1 - Princípios do FLADEM. (BRITO, 2012).

Embora esses Princípios já tenham sido difundidos em várias ocasiões, julga-se necessário trazê-los de novo a este espaço, para que se perceba o quanto nós, educadores musicais brasileiros, podemos nos identificar com eles e perceber que, malgrado diferentes

situações políticas e econômicas em cada país, abraçamos os mesmos princípios e comungamos dos mesmos valores.

De fato, lutamos para que se reconheça que a Música é um direito de todos, transmissora de cultura, linguagem expressiva, elemento importante na formação de nossa identidade e a serviço da integração sociocultural e da solidariedade.

Também, acreditamos que a Música possa atuar no desenvolvimento da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura das diferentes regiões do Brasil, assim como dos países latino-americanos, acolhendo a todos em sua integridade e diferenças, contribuindo para que se adotem, na educação musical, modelos flexíveis, abertos e sem fronteiras, que a façam fortalecer a partir de ideais democráticos, sem barreiras e com acolhimento de diferenças.

Nós, educadores musicais brasileiros, membros ou simpatizantes do FLADEM Brasil temos o ideal de que este braço do FLADEM se caracterize por assentar seu trabalho em bases artísticas e humanas, integrando os vários elementos que compõem a sociedade musical brasileira. Este grupo, constituído e forte – o FLADEM Brasil –, vê-se, do mesmo modo que o FLADEM internacional, como rede de serviço e pesquisa e busca operar na formação de redes solidárias, buscando capacitar e integrar educadores musicais de todo o País.

Por fim e, ainda, espelhando-se no modelo do FLADEM internacional, os educadores musicais brasileiros que compõem a rede FLADEM Brasil empenham-se no aperfeiçoamento da ideia de educação pela arte, com o objetivo de promover, por meio das linguagens expressivas e, especialmente, da Música, o desenvolvimento humano. Para isso, aliam-se a outros músicos e educadores, pertencentes a outras redes, regiões, localidades, associações, e que se identificam com esses ideais, para que a luta em prol de políticas públicas pertinentes, competentes e sensíveis e capazes de resistir às instabilidades que diferentes anseios político-governamentais seja assumida.

É preciso ter em mente que essas mudanças de legislação conduzidas por não especialistas se encarregam de fragmentar, enfraquecer ou, mesmo, extinguir boas iniciativas e proposições, – não pelo fato de estas não serem pertinentes, exequíveis e de qualidade – mas, simplesmente, porque os legisladores nem sempre conhecem e se debruçam sobre a questão do ensino e aprendizagem da Música, ou por não quererem herdar ideias e atos criados por opositores, mas firmar suas próprias ideias e ações, nem sempre próprias e de acordo com o que os profissionais do ensino propõem. É quase como uma brincadeira infantil, em que as regras do jogo mudam, a cada vez que muda o dono da bola...

O compromisso dos educadores musicais do FLADEM Brasil é trabalhar para garantir o fortalecimento e a estabilização dos princípios do FLADEM internacional na prática de cada um e, o quanto seja possível, exercer influência nos mentores das políticas públicas brasileiras, no sentido de estender os princípios aqui discutidos e os valores a eles inerentes, à efetiva implantação do ensino e aprendizagem da Música em todo o País.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem* – a influência de John Dewey no ensino das artes no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.

Brasil. Medida Provisória no. 746, de 22 de setembro de 2016.

_____. Lei no. 13.278/2016

_____. Lei no. 11.769/2008.

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9394/96.

_____. Lei no. 5692/71.

_____. Lei de Diretrizes e Bases no. 4024/1961.

_____. Decreto. 890 nº 18, de 18 de abril de 1932.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. 22 de dezembro de 2017. www.basenacionalcurricular.

Acesso em 12 de julho de 2019

_____. Base Nacional de Currículo Comum. Acesso em 12 de julho de 2019 .

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM – *Fórum Latino-americano de Educação Musical*: por uma educação musical latino-americana. In: *Revista da ABEM*, número especial – 20 anos. Londrina: v. 20, no. 28, 2012. P. 105-117.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta e LARA, Ângela Mara de Barros. *A Legislação brasileira para o ensino de artes e de música* – 1920 a 1996. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos.

FONTEERRADA, Marisa. *Ciranda de sons* – práticas criativas em educação musical. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. *De tramas e fios* – um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Rfio de Janeiro. Funarte, 2008.

São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio . *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Arte* -: São Paulo: SME/COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho de Autorial). Assessores do Componente Arte: Isabel

Maria Meirelles de Azevedo Marques (Arte/Dança), Joaquim Cesar Moreira Gama (Arte/teatro), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Arte/Música), Sonia Regina Fernandes (Arte/Artes Visuais).