

Pedagogias Musicais Abertas no contexto das políticas públicas: apontamentos sobre a formação docente latinoamericana a partir da Reforma Empresarial da Educação

GTE 22 - Pedagogias Musicais latino-americanas: aberturas e insurgências

Comunicação

Micael Carvalho dos Santos
Universidade Federal do Maranhão
michael.carvalho@ufma.br

Resumo: Este trabalho apresenta as origens e fundamentos da Reforma Empresarial da Educação com destaque para as principais considerações sobre as reformas que modificam o sentido social das formações docentes, destacando esse contexto na América Latina - países considerados periféricos do sistema capitalista. Aponta que parte significativa das novas políticas educacionais estão fundamentadas nos documentos da OCDE, do Banco Mundial (BM), UNESCO e do LLECE. Utiliza da publicação do FLADEM "*Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano*" (Caderno de Reflexão - n. 2) para situar o panorama da formação docente em Música nos 18 países que compõem a região. Destaca, dessa forma, os avanços e as limitações do estudo a partir do contexto das políticas públicas na leitura sobre a Reforma Empresarial da Educação. Apresenta o conceito de Pedagogias Musicais Abertas como possibilidade de enfrentamento a essas reformas, elencando algumas considerações e contribuições que o caderno de reflexão do FLADEM indica.

Palavras-chave: Formação docente em música. Pedagogias musicais abertas. Reforma empresarial da educação.

Introdução

Com a dinâmica da reconfiguração do trabalho e a partir da reestruturação do processo produtivo, assistimos várias proposições no campo das políticas públicas de educação que são incorporadas ou refutadas em várias instituições de ensino superior nos países da América Latina. A disputa sobre formação para o mundo do trabalho e formação para o mercado de trabalho, aliado com o discurso de empregabilidade tomam corpo nos diversos documentos que propõem a reestruturação dos cursos de formação docente, o que alcança os cursos de formação de educadores musicais.

Com relação à natureza das fontes utilizadas para a abordagem e tratamento do objeto deste trabalho adotamos a pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2016), considerando que este estudo utiliza-se de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e

também traz contribuições de outros autores sobre a temática escolhida para a escrita do artigo.

Neste trabalho situamos pontualmente a chamada Reforma Empresarial da Educação (FREITAS, 2018), o fortalecimento do neoliberalismo (GAIZA, 2015) e os principais documentos elaborados nas últimas décadas que influenciam diretamente nas políticas educacionais adotadas.

Na segunda parte deste trabalho fazemos uma síntese sobre o Caderno de Reflexão (número 2) produzido pelo Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), em 2016, que trata de um trabalho coletivo sobre o panorama sobre a formação docente em Música nos 18 países latinoamericanos. Em seguida, articulamos alguns pontos do caderno com as possibilidades de pensar as pedagogias musicais abertas como instrumento de enfrentamento e resistência às políticas que fazem parte da Reforma Empresarial da Educação.

A Reforma Empresarial da Educação no contexto da América Latina

As origens e fundamentos da reforma, como movimento, combina o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social* (FREITAS, 2018, p. 13). Nesse contexto de articulação político-ideológica, a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão" (FREITAS, 2018, p. 37).

O Brasil, como outros países da América latina, considerados países periféricos do sistema capitalista, passaram e passam por reformas que modificam o sentido social das formações docentes, dos currículos e do financiamento da educação. Desse modo, a Reforma Empresarial da Educação querem os

[...] processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, a atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema - reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacionais (BIRD e Banco Mundial) (FREITAS, 2018, p. 39).

O propósito, portanto, é a aniquilação da "educação pública de gestão pública", não somente redefinindo-a, mas querendo que o Estado seja apenas o provedor de recursos, e não seu gestor (FREITAS, 2018). Para Gainza (2015), "en los ochenta, el fortalecimiento del

neoliberalismo no sólo determinó la orientación socio-política y económica en nuestras latitudes, sino influyó en la educación introduciendo principios, metas y conductas inadecuadas¹" (GAINZA, p. 89). Dialogando com os apontamentos de Freitas, então, podemos perceber que

Para o neoliberalismo, o parâmetro do funcionamento da sociedade é a própria "organização empresarial", tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das "instituições" e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços [...] (CHAUI, 2018). Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado - ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (FREITAS, 2018, p. 49).

Parte significativa das novas políticas educacionais estão fundamentadas nos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) LLECE². Desse modo, essas reformas se configuram como parte de ajustes econômicos, com uma submissão às demandas do capital. Destacamos, dessa forma, os principais documentos elaborados nas últimas décadas que influenciam diretamente nas reconfigurações das políticas educacionais: **a) La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia**³, documento do Banco Mundial (1994), em especial no segundo ponto apresenta a diversificação da fonte de financiamento e quarto ponto com a implementação da política de qualificação do ensino superior a partir do setor privado; **b) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial**⁴, também do Banco Mundial (1997), indicando o papel do Estado nos países periféricos e a privatização dos serviços públicos no segundo ponto do documento;

¹Na década de oitenta, o fortalecimento do neoliberalismo não só determinou a orientação sociopolítica e econômica em nossas atitudes, mas também influenciou a educação ao introduzir princípios, objetivos e comportamentos inadequados (tradução livre).

²O LLECE faz parte do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC / UNESCO Santiago).

³ Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>

⁴ Disponível em:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/Relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1997-o-estado-num-mundo-em-transformacao>

c) Estratégia para o Setor Educacional (1999)⁵: o terceiro ponto deste documento incide sobre o crescimento do empresariamento na educação a partir da globalização, de universidades corporativas e do ensino a distância; **d) Construir Sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria (2002)**⁶: discute a educação terciária na educação superior; **e) Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público, Banco Mundial (2017)**⁷: destacando um capítulo especialmente para tratar da educação, intitulado “gastar mais ou melhor? eficiência e equidade na Educação Pública.

A grande maioria dos sujeitos envolvidos nos processos de proposições acerca de reformas nas políticas educacionais estão vinculados à iniciativa privada, conforme salienta Peroni, Caetano e Lima (2017), o que não exclui, a partir da leitura dialética, movimentos de resistência ou contra-hegemônicos que façam um percurso diferente do proposto ou que rejeite abertamente as reformas educacionais unilaterais impostas em diversos países da América Latina. Nesse sentido, pensar como ocorre e quais desafios estão ligados à formação docente em música pode ajudar na reflexão e proposições de uma outra perspectiva formativa.

Estudo comparativo sobre a formação do educador musical latinoamericano: breves apontamentos

Em 2016, o Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM)⁸, produziu um caderno de reflexão (número 2), a partir de um trabalho coletivo de representações dos 18 (dezoito) países da América Latina, organizado por Ethel Batres (FLADEM, 2016). Nele, os(as) autores(as) elaboraram textos sobre a formação docente em Música a partir de um questionário básico, além de entrevistas e perguntas direcionadas. o objetivo foi refletir sobre a realidade da formação de futuros educadores musicais e a inclusão e posicionamento da música dentro dos sistemas educativos nos respectivos países. Além disso, a produção

⁵ Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf

⁶ Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/287031468168578947/construir-sociedades-del-conocimiento-nuevos-desafios-para-la-educacion-terciaria>

⁷ Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

⁸ <http://www.fladem.info/>

também indicou observações críticas sobre as possibilidades e desafios que o FLADEM pode assumir em cada país a fim de contribuir para a melhoria local de cada seção do Fórum.

Essa iniciativa se deu num contexto onde as diversas seções nacionais do FLADEM foram mobilizadas para apoio da seção nacional da Guatemala que, desde o ano de 2015, vinha sofrendo com a perda da formação de professores de música em seu país.

A metodologia do estudo comparativo foi organizada a partir de um questionário simples enviado por e-mail para as representações dos 18 (dezoito) países, que recorreram a 61 (sessenta e um) especialistas de 65 (sessenta e cinco) instituições de formação em educação musical com a seguinte representatividade:

- Professores de educación musical en servicio dentro de diferentes instancias de los sistemas educativos latinoamericanos y en diferentes niveles de escolaridad.
- Catedráticos universitarios de música y carrera de formación de educadores musicales.
- Decanos, Jefes de Departamento, Coordinadores y Directores de carreras de Educación Musical, Música, Pedagogía Musical, Arte, Bellas Artes o similares, en Conservatorios, Escuelas de Música, Academias artísticas e Instituciones de Nivel Superior y Universidades.
- Miembros directivos de las distintas secciones nacionales del Foro Latinoamericano de Educación Musical acreditadas en el continente.
- miembros del Comité Asesor Internacional de la institución en mención.
- Directores de Programas, Centros de Investigación o difusión de educación musical y artes musicales. (FLADEM, 2016, p. 24-25).

O tópico deste trabalho objetiva fazer uma breve exposição sobre as reflexões apresentadas por cada país⁹, a fim de subsidiar elementos indicativos para novos levantamentos sobre as políticas públicas de formação docente na América Latina.

Na Argentina a formação docente em Música acontece em variantes formativas a depender da instituição e da região. A presença desse processo formativo ocorre nas instituições de nível superior (terciário e universitário) em todo o país. De forma geral, a formação se desenvolve em universidades nacionais, conservatórios de Música e em Escolas de Arte, que podem contar com mais de uma especialidade. a temporalidade da formação varia entre 4 e 5 anos, "las nuevas ofertas que se inician en el presente ciclo lectivo, añaden

⁹ Por ordem alfabética: Argentina, Brasil, Bolívia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Porto Rico, Uruguay, Venezuela. (escrita conforme o caderno, em espanhol).

un año, partiendo de una formación propedéutica y con titulación con incumbencia para el nivel superior"¹⁰ (FLADEM, 2016, p. 30).

O Brasil desenvolve sua formação de professores de música em universidades, conservatórios e institutos superiores (Instituições de Ensino Superior). A duração, de forma majoritária, se dá em 4 (quatro) anos, com a nomenclatura Licenciatura em Música ou Licenciatura em Educação Musical. Alguns cursos escolhem instrumentos musicais como habilitação dentro da formação de professor.

Na Bolívia existem programas de formação complementar para educadores musicais. Esses programas são desenvolvidos em Escolas Normais agora denominadas Institutos Superiores. Existem 3 (três) universidades públicas que oferecem essa formação, sendo: Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba) e Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí).

Na Colômbia, conforme o caderno de reflexão, a formação docente em música também ocorre em nível superior, em conservatórios e Universidades. As formações têm duração de 5 (cinco) anos, com nomenclaturas de licenciatura em Música, Licenciatura em Pedagogia Musical ou Maestro em Música (depende da proveniência - se da universidade ou conservatório).

Em nível superior ocorre a formação de educadores musicais na Costa Rica. Os programas desenvolvidos ocorrem na Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional (públicas); na Universidad Libre de Costa Rica (ULICORI), e na Universidad Continental de las Artes (UCAR) (privadas). A duração média dessas formações é em torno de 4 a 5 anos. Há também os cursos de bacharelado em Música com ênfase em Educação Musical.

Em Cuba os programas especializados para a formação de educadores musicais são desenvolvidos em dois tipos de instituições: Universidades e Escolas Pedagógicas. Com duração de 4 ou 5 anos e o título que o concluinte recebe, ao se formar, é Licenciado em Educação Artística com especialização em Educação Musical ou licenciado em Educação Plástica e Instrutor de Arte.

No Chile, conforme o estudo (FLADEM, 2016), existem 15 programas de formação de educadores musicais, desenvolvidos exclusivamente em universidades com duração que varia

¹⁰ As novas ofertas que se iniciam no ano letivo em curso, somam um ano, partindo de uma formação propedéutica e com habilitações que incumbem ao nível superior.

de 4 anos e meio ou 5 anos. O título profissional para quem cursa essa formação é professor de Educação Musical.

Em Equador, a Lei de Cultura no país faz previsão sobre a formação de professores especializados em cada uma das áreas artísticas. Os programas são desenvolvidos em 5 universidades, sendo duas públicas e três privadas, com duração de 5 anos. Há também formação em conservatórios do país.

Em El Salvador, não há programas de formação de educadores musicais, em instituições públicas, conforme o caderno de reflexão. A reforma educativa ampliou a situação crítica sobre a quantidade de educadores musicais no país. Há uma luta em El Salvador para a recuperação da formação nos espaços estatais.

Na Guatemala, não existem programas para formação de professores de música para trabalhar nos níveis pré-primário e primário. Maestros Filarmônicos desempenham a tarefa empiricamente nas escolas. Existem três programas para formação de professores de educação musical no ensino médio: Universidad de San Carlos de Guatemala (pública), Universidad del Valle de Guatemala (privada) e Universidad Galileo - Quetzaltenango (privada). Em 2014 foi criado o curso de Bacharelado de Ciências e Letras com orientação em Educação Musical, o que habilita para o exercício da docência.

Em Honduras os programas de formação de educadores musicais acontecem tanto em Escolas Nacional de Música quanto no Conservatório "Ramón Díaz Zelaya" e na Universidad Pedagógica "Francisco Morazán", em Tegucigalpa. A duração da formação é de 3 anos na Escola Nacional de Música e no Conservatório acima mencionado. Na Universidad Pedagógica a duração é de 4 anos, que forma o título de Professor em Educação Média em Educação Artística com orientação em Artes Musicais. O caderno (FLADEM, 2016) destaca que a partir de 2017 o país enfrenta um problema semelhante ao de Guatemala.

No México não existe, até o momento¹¹, uma formação docente com um programa para a profissionalização em Escolas Normais do país. "En ellas se forma a los maestros que pueden ocupar plazas en la enseñanza de escuelas públicas"¹² (FLADEM, 2016, p. 87). São poucas as instituições que oferecem uma formação como docente de música, a maioria foca na formação de instrumentistas.

¹¹ 2016, ano da escrita do Caderno de Reflexão do FLADEM.

¹² Neles são formados professores que podem ocupar cargos na docência em escolas públicas. (tradução livre)

Na Nicarágua os programas de formação musical são desenvolvidos na Universidad Nacional e no Conservatório de Música de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), com duração de 4 anos. Os formados recebem o título de Licenciado em Educação com especialização em Educação Musical. Além disso, existe a formação de técnica na Escola Nacional de Música, que em geral habilita para a docência a partir da especialização em educação musical.

No Panamá a formação docente ocorre na Universidad de Panamá, na Facultad de Bellas Artes, com duração de 5 anos. Recebe o título de licenciado en Bellas Artes con Especialización en Música

Em Perú os programas de formação docente em Música são desenvolvidos na Universidade (músico, intérprete, educador e produtor musical), no Conservatório Nacional de Música (que em nível universitário, incluindo suas 15 filiais regionais), no Conservatório de Lima "Josafat Roel Pineda" e na Escola Nacional de Folklore. Todos os programas de formação possuem duração de 5 anos.

Em Porto Rico a formação de educadores musicais ocorre em 5 universidades e um conservatório, com duração de 5 anos.

No Uruguai a formação docente em música se desenvolve no Instituto de Profesores Artigas, com uma duração de 4 anos. A carga de especialização em música é de aproximadamente 50% da matriz curricular.

Na Venezuela os programas de formação são desenvolvidos em Universidades públicas e privadas, conservatórios, Institutos Tecnológicos, Universidad de las Artes e Fundações, com duração de 5 anos.

Situadas as situações de formação docente em música nos países que compõem a América Latina, é importante destacar os avanços e as limitações do estudo a partir do contexto das políticas públicas na região. Como aspectos positivos destacamos a importância da socialização dos estudos para a compreensão de como funciona a formação de educadores musicais, com as principais informações, mesmo que pontuais na maioria do trabalho. As limitações podem ser compreendidas a partir da leitura de que apenas as principais informações sobre os programas de formação não são suficientes para uma análise mais aprofundada sobre as políticas públicas no contexto da Reforma Empresarial da Educação. Evidente que, para isso, seria necessário um estudo mais duradouro com uma equipe ampla para o mapeamento dos documentos e demais fundamentações para o estudo sistematizado

e amplo sobre os processos de implementação das políticas educacionais nos países citados e como as orientações dos órgãos de financiamento internacionais, como o banco Mundial e o BIRD.

Pedagogias Musicais Abertas na América Latina como enfrentamento à Reforma Empresarial da Educação

Dentro do FLADEM, nos últimos anos, temos acompanhado o destaque para as produções e discussões que envolvem o conceito de Pedagogias Musicais Abertas, o que tem norteado muitos encontros, seminários e congressos em várias seções nacionais do Fórum. Una educación 'abierta' sería aquella que, a través de la experiencia y la reflexión, tiende a promover en el educando la dosis de autonomía necesaria para desempeñarse como protagonista activo en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje¹³.” (GAINZA, 2015, p. 98).

A formação de educadores musicais deve se construir a partir de excelentes bases musicais e acadêmicas, com capacitação para a docência, totalmente convencidos de uma espécie de código de ética social, transcendental e continental, com sentidos comum, simplicidade e amor por aprender (FLADEM, 2015)

Do ponto de vista hegemônico, a ampla maioria das políticas públicas de educação tratam os espaços formativos como homogêneos, desconsideram as desigualdades e diferenças identitárias, pasteurizam currículos, se preocupam na formação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, se baseia em modelos eurocêntricos e totalmente diferente do contexto social, político e econômico dos países considerados periféricos.

Como considerações, o breve estudo comparativo sobre a formação do educador musical latinoamericano destaca:

Con diferencias de época y lugar, la mayoría de países han pasado o están transitando por la situación **de la pérdida de la identidad de los lenguajes artísticos, por parte de las políticas educativas**. Varios países han tomado medidas y han superado la situación¹⁴ (FLADEM, 2016, p. 117, grifo nosso).

¹³ Uma educação 'aberta' seria aquela que, através da experiência e da reflexão, tende a promover no educando a dose de autonomia necessária para desempenhar-se como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem (tradução livre)

¹⁴ Com diferenças de tempo e lugar, a maioria dos países já passou ou está passando pela situação de perda da identidade das linguagens artísticas, devido às políticas educacionais. Vários países tomaram medidas e superaram a situação.

Ainda, o trabalho aponta que

El hecho de ver el panorama de situaciones que refleja la posición de las artes o la educación musical en los distintos sistemas educativos latinoamericanos, refleja la dependencia de medidas generalistas, **muchas veces surgidas de línea empresariales**, más que de modelos o posibilidades pedagógicas¹⁵ (FLADEM, 2016, p. 117, grifo nosso).

A tendência que segue a linha empresarial coaduna com os princípios reformadores vinculados à Reforma Empresarial da Educação, onde o neoliberalismo se fundamenta como indicativo para as reconfigurações dos cursos e das estruturas de formação de nível superior. Em muitas situações, o currículo é "enxugado" para atender a demanda do aligeiramento da formação, que se constitui como um dos indicativos dos organismos multilaterais.

O tempo de duração das formações também é incluído como um elemento destacado nas considerações finais do estudo comparativo do FLADEM

La lectura sobre la duración de las carreras de formación de educadores musicales, los títulos específicos que se otorgan y las posibilidades de inserción en la vida laboral, muestran una diversidad enorme, paralela y reflejo de las **grandes variaciones socioeconómicas que caracterizan a América Latina** (FLADEM, 2016, p. 118, grifo nosso).

O caderno também sublinha recomendações, nas quais consideramos como formas de enfrentamento às Reformas Empresariais da Educação. São elas:

1. Se insta a las instituciones encargadas de la administración y aplicación de las políticas públicas educativas de los distintos países latinoamericanos, para realizar una revisión del lugar real que ocupan las artes en el sistema educativo, y particularmente la educación musical, con miras a visibilizarlas, contextualizarlas, aplicarlas y propiciarlas.
2. Profundizar en el estudio comparativo y crítico de las políticas educativas, con miras a sentar las bases desde los contextos propios, valorando el pensamiento pedagógico latinoamericano.
3. La formación de educadores musicales debe ser considerada prioritaria y en igualdad de condiciones a las de los maestros de distintas especialidades, con los mismos rasgos de acreditación, oportunidades y posibilidades de desempeño y ejercicio pedagógico.
4. La presencia de la música dentro del sistema escolar debe ser considerada una necesidad y derecho básico de los estudiantes, como elemento fundamental e integral en la formación de niños y jóvenes¹⁶. (FLADEM, 2016, p. 123).

¹⁵ O fato de ver o panorama de situações que refletem a posição da educação artística ou musical nos diferentes sistemas educacionais latino-americanos, reflète a dependência de medidas generalistas, muitas vezes decorrentes de linhas empresariais, mais do que de modelos ou possibilidades pedagógicas (tradução livre).

¹⁶ 1. As instituições encarregadas da gestão e aplicação das políticas públicas educacionais dos diferentes países latino-americanos são instadas a fazer uma revisão do lugar real que as artes ocupam no sistema educacional, e em particular a educação musical, com vistas a torná-las visíveis, contextualizando-os, aplicá-los e promovê-los.

Considerações finais

A Reforma Empresarial da Educação ganhou mais força nos últimos anos com o aprofundamento das crises cíclicas do capitalismo, o que alcança um grau muito mais profundo na educação pública nos países latinoamericanos. Além disso, o quadro de governabilidade dos países latinoamericanos é desigual e diversificado, possuindo orientações semelhantes e, ao mesmo tempo, pontuais/específicas para as políticas educacionais, em especial, as políticas de formação docente.

As políticas alinhadas com os organismos multilaterais (BM, BIRD, UNESCO, dentre outras) assumem um protagonismo nos principais documentos de orientação educacional, o que alcança, com níveis diferentes, vários cursos de formação docente em música, sobretudo com a reconfiguração curricular ou retirada desses cursos em universidades públicas com o argumento utilitarista, pragmático e alinhado às formações exclusivamente para as demandas imediatas do capital.

O breve estudo comparativo sobre a formação de educadores musicais latinoamericanos, elaborado em 2016 pelo FLADEM, se constitui como uma importante publicação para reflexões iniciais sobre o quadro das políticas voltadas para a profissionalização docente na área da Música. Evidente que ao trabalho citado possui limitações e não dá conta de aprofundar algumas questões mais voltadas para o campo das políticas públicas, no entanto, esse indicativo pode ser interessante se pensarmos na possibilidade de um novo estudo colaborativo e denso, que aborde os fundamentos das políticas de educação em cada país, a orientação epistemológica dos currículos de formação docente em Música, os principais referenciais dos projetos político pedagógicos desses cursos, o quadro quantitativo de instituições públicas e privadas que ofertam essa formação, o quadro comparativo quanti-qualitativo sobre as modalidades ofertadas na formação docente em

-
2. Aprofundar o estudo comparativo e crítico das políticas educacionais, com vistas a lançar as bases de seus próprios contextos, valorizando o pensamento pedagógico latino-americano.
 3. A formação de educadores musicais deve ser considerada prioritária e em igualdade de condições com a de professores de diferentes especialidades, com as mesmas características de credibilidade, oportunidades e possibilidades de atuação e exercício pedagógico.
 4. A presença da música no sistema escolar deve ser considerada uma necessidade básica e um direito dos alunos, como elemento fundamental e integrante na formação de crianças e jovens (tradução livre).

Música (presencial e a distância), bem como investigar a presença (ou ausência) da música latinoamericana nos currículos de formação docente.

Neste trabalho não abordamos um dos pontos que o caderno de reflexão também desenvolve, que é o da presença da música/educação musical no sistema educativo. Acreditamos que a modalidade e o espaço para a escrita desta comunicação não permitiria uma abordagem mais aprofundada sobre esse panorama, por isso elegemos apenas a formação docente como objeto para a discussão neste artigo.

Outros estudos com essa temática, aprofundando os estudos em cada país latinoamericano se constitui um importante desafio dado a diversidade cultural que cada país possui. O Brasil, por exemplo, é um país com uma dimensão territorial muito grande e que demandaria um generoso tempo para as pesquisas relacionadas a esta temática, contextualizando com os demais países da América Latina. Nesse sentido, uma equipe representativa e com financiamento adequado poderiam ser algumas das primeiras indicações para a continuidade da discussão sobre as pedagogias musicais latinoamericanas no contexto das políticas públicas.

Referências

FLADEM. Foro Latinoamericano de educación musical. *Breve estudio sobre la formación del educador musical latinoamericano*. Ethel Batres y Secciones Nacionales del FLADEM. 1. ed. Guatemala, C.A.: Avanti, FLADEM, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. - 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad – una mirada crítica*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (comp.). *La formación del educador musical latinoamericano*. 1ª ed. n. 1 – Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, 2015.

MÉNDEZ, Carmen. *El educador musical hoy*. In: BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy de (comp.). *La formación del educador musical latinoamericano*. 1ª ed. n. 1 – Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas Educacionais hoje: implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho científico*. - 24. ed. - rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2016.