

Esse conhecimento não é apenas racional. Ver o conhecimento exclusivamente como razão é uma herança do pensamento iluminista. Mas a razão é apenas uma das dimensões do saber. Há outras, como nos ensina o Relatório Jacques Delors, no debate que determinou os quatro pilares da educação como meta para o século XXI: "Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". Esse ideal, como ensina o educador Antonio Carlos Gomes da Costa,⁷ revive o conceito encontrado nos antigos gregos – a *paidéia* –, que acreditavam que o conhecimento se instalava por quatro vias: *logos* (razão), *pathos* (sentimento), *eros* (desejo, ação) e *mithos* (mistério), nenhuma delas sobrepujando as outras.

Dentre os que se aproximam do conhecimento, uns se contentarão com a razão, enquanto outros incorporarão a ela a ação e os sentimentos; alguns, ainda, avançarão a zona misteriosa; em música, esse indivíduo mergulhará na magia do som, do mesmo modo que o filólogo, na sua relação mágica com as tábuas. Esses poucos, além de aprenderem a andar no labirinto, viajarão nas asas da fênix, pois serão transformados. A arte detém esse poder transformativo e pode ser uma via em direção ao mistério. Isso é possível e viável e não está tão longe assim de nossas mãos, mesmo neste país de escolas sem música...

⁷ Antonio Carlos Gomes da Costa, educador mineiro, comunicação pessoal, 2002.

Conclusão

Costurando a rede: tramas e fios

Alguns dados.

Nem todos.

Sem conclusões.

Para quem aceita são inúteis ambos ...

para quem me rejeita, trabalho perdido explicar o que,

antes de ler,

já não aceitou.

...

E desculpe-me por estar

tão atrasado dos movimentos

artísticos atuais.

Sou passadista, confesso.

Ninguém pode se libertar de uma só vez das teorias-avós que bebeu

...

Esse Alcorão nada mais é que uma embrulhada de sonhos confusos e

incoerentes. ... nossos sentidos são frágeis.

A percepção das coisas exteriores é fraca, prejudicada por mil véus.

Mário de Andrade

Na conclusão de *O lobo no labirinto* (2004), que investiga a obra *Patria*, de Murray Schafer, constataram-se pontos comuns

entre ela e a contramodernidade que questiona os modos racionais de entendimento do mundo, implantados e estabelecidos a partir dos séculos XVII e XVIII, e busca alternativas de vida, destinadas a resgatar valores há muito abandonados e esquecidos. Para estabelecer esse paralelo, focalizou-se a ação de alguns grupos de exceção que, pelo modo de vida e posturas contrários à ideologia do desenvolvimento e do progresso, vivenciavam o ressurgimento de certas práticas destinadas a incrementar as relações interpessoais e a integração ser/natureza, estimulando condutas sociais de caráter quase tribal. O que faltou enfatizar, naquele momento, é que essas comunidades alternativas, como a obra em estudo, eram mais do que idiossincráticas, pois prenunciavam, como arautos, transformações maiores e mais profundas. Uma dessas transformações é mostrada por Fritjof Capra, no Prefácio de seu livro *O ponto de mutação*, quando discorre a respeito da “drástica mudança de conceitos e idéias” ocorridos na Física no século XX, que alterou profundamente a visão de mundo do homem ocidental, trocando a concepção mecanicista pela holística e ecológica, intrigantemente semelhante às visões dos místicos de todas as épocas e tradições (Capra, 1995).

Neste ensaio, uma das questões preponderantes é a do valor da música e da educação musical em diferentes épocas, pois acredita-se que, a partir de seu exame, seja possível estabelecer correspondência entre os valores de determinada sociedade e seu modo de compreender as formas de expressão artística. Aplicando-se esse conceito à situação do país, tem-se nas mãos uma ferramenta confiável para entender as razões pelas quais a música e a educação musical não são suficientemente valorizadas na escola brasileira.

Na busca empreendida, foi constatada essa correspondência, e o que se encontrou pode servir de instrumento para a análise do tema. Na Grécia, a música e a educação musical eram utilizadas como elementos estruturadores da cidadania e, por esse motivo, fortemente valorizadas. Entre os pensadores gregos, a música era considerada comparável à matemática e, portanto, espelho do universo. Em Roma, embora, a princípio, tivesse sido influenciada pe-

los gregos, prevalecia a tendência ao cultivo do grandioso e espetacular, o que tem forte influência na maneira como é encarada a educação musical, motivando a criação de escolas de música que formavam músicos de qualidade, cuja grandiosidade em muito se assemelha à da contemporaneidade. Na época medieval, a identidade entre a música e a visão de mundo predominante foi, também, estabelecida, e mostrou-se em duas tendências distintas: a que equipara a música à matemática – herança grega – e a que a considera um instrumento de louvor a Deus.

Na grande virada que deu início à idade moderna, nos séculos XVI e XVII, a visão cartesiana/newtoniana exerce grande influência no pensamento ocidental. Nesse paradigma, o mundo é concebido como máquina, construída de peças variadas que se conectam como engrenagens. Essa concepção de mundo expressa-se também na música, que, a partir de então, é construída segundo esse modelo; valorizam-se as medidas exatas (o que coincide com o surgimento dos compassos), um sistema de afinação estável (a adoção do temperamento igual, em substituição a outros modos de afinação considerados “naturais”) e a fabricação de instrumentos musicais com maiores possibilidades técnicas e de controle, tanto por parte do fabricante quanto do intérprete. Essa tendência reflete-se na educação, pois é nessa época que a criança, pela primeira vez, é reconhecida e valorizada como tal, merecendo a atenção de educadores, que começam a refletir e a produzir textos a respeito da transmissão de ensino e dos passos necessários à aprendizagem, nos quais ganha espaço o papel da música na educação. Convivem, então, duas tendências principais, a que privilegia a natureza e os dons inatos, e a que compreende o ser humano como produto do meio.

No século XIX, as duas grandes tendências já percebidas desde a Grécia, e sempre presentes, com maior ou menor ênfase, no decorrer da história, se manifestam mais uma vez; de início, predomina o entendimento da música como expressão, a mais importante das artes, pelo fato de sua imaterialidade a aproximar do absoluto, o que a faz ser considerada a expressão máxima do ideal

romântico. Pela metade do século, ganha corpo o entendimento da música como ciência, o que abre espaço à musicologia, que se propõe ao estudo e à reconstrução do passado. A atitude de dar *status* de ciência ao conhecimento musicológico é fortemente influenciada pelo positivismo, que exalta o método científico e tem a pretensão de cobrir todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas. Essa concepção alterará radicalmente o rumo das investigações na área da música e tem como principais representantes Eduard Hanslick e a escola formalista.

Enrico Fubini, na apreciação que faz da música desse período, relata que grande parte das pesquisas em acústica e fisiopsicologia do som toma o fato musical em sua fisicidade, estuda a relação entre ele e a psique humana ou, ainda, os sistemas nervoso e auditivo, sem levar em consideração, no entanto, a organização do material sonoro ou o entendimento da música como fato artístico (Fubini, 1971, p.15). Na verdade, essa compreensão de música encontra-se cindida; por um lado, como expressão subjetiva, não comporta investigações de ordem científica; por outro, os elementos físicos da música e suas relações com o homem podem ser examinados como fatos científicos e, por essa razão, merecem ser investigados. Outra tendência que surge é a das pesquisas de inspiração sociológica e etnográfica a respeito da origem da música, fortemente influenciadas pela teoria evolucionista e subordinadas às leis do desenvolvimento e do progresso.

As escolas de música que começam a proliferar no século XIX são fruto da visão científica. O músico cuja formação ocorre nessas escolas detém o controle máximo das possibilidades técnicas do ser humano a serviço da expressão artística que, *grosso modo*, pode ser a síntese da virtuosidade.

São essas mesmas matrizes de pensamento que estão por trás das propostas dos principais educadores musicais do início do século XX. Embora conscientes da situação do mundo à sua volta, esses educadores carregam consigo as preocupações típicas do período romântico, com sua dialética convivência entre ciência e expressão. Embora a composição musical, desde o final do século

anterior, já tivesse dado sinais de esgotamento do sistema tonal e da maneira linear de compor, chegando a interessantes propostas de caráter inovador, a educação musical, embora proponha métodos e posturas inusitados, pouco se deixa atingir pela revolução estética, o que se reflete no material musical que utiliza.

Fazendo um resumo de todo o quadro, pode-se dizer que Dalcroze tem raízes profundamente assentadas na psicofísica, mas percebe com agudeza as transformações sociais do mundo à sua volta, e essa dupla preocupação reflete-se em suas propostas educativas, centradas no trabalho corporal e em sua relevância social. Willems demonstra claramente seu anseio em fazer da educação musical uma ciência e apóia-se explicitamente nas descobertas científicas do físico Helmholtz. Isso afeta seus métodos de trabalho e o leva até a criar instrumentos especiais, que lidam com o desenvolvimento da escuta e com a percepção do espaço intratonal. Mas além dessa índole científica, transparecem na obra de Willems mais dois vieses de seu pensamento: as bases psicológicas em que se assenta a musicalidade, e sua adesão a uma cosmologia de inspiração platônica, que vê as proporções intervalares como correspondências às do corpo humano e do sistema planetário. Aqui também a mente científica convive com a expressão idealista. A investigação de Kodály é musicológica e se inspira em seu anseio de descobrir a identidade do povo húngaro, apoiando-se fortemente na sociologia e na etnografia, o que lhe é facilitado pelas condições históricas que vive seu país, que, após ter sido, por tanto tempo, parte do Império Austro-Húngaro, ao se integrar ao bloco socialista, mostra uma profunda necessidade de redescobrir a própria identidade. Orff, por sua vez, é claramente inspirado pela teoria da evolução, que transparece em sua música elemental e em sua crença de que cada ser humano, em seu desenvolvimento, repete o percurso empreendido pela espécie. O último dos educadores examinados, Shinichi Suzuki, representa a confluência de dois mundos. Ele é o músico japonês que estudou e viveu na Alemanha e soube sintetizar as posturas, os valores e o pensamento oriental e ocidental. Seu método de ensino de violino é o resultado dessa aproximação, em que

alia um método rigoroso de inspiração positivista – que exerce um rígido controle sobre tudo, a ponto de construir até mesmo um meio ambiente artificial, de caráter laboratorial, no qual a criança é inserida – a uma compreensão do ser em sua totalidade e da união de todas as coisas, típicas do pensamento budista, que se reflete nos inúmeros relatos a respeito de sua vida, que constam de seu livro *Educação é amor*, cujo título, é um indicativo dessa síntese. Dentre os educadores citados, por força da cultura japonesa, e a despeito do rigor de seu método, é nele que aparecem mais claramente certas posturas semelhantes àquelas identificadas por Fritjof Capra, como próprias do novo paradigma holístico.

Linha, rede e educação

As informações de que se dispõe a respeito de educação, até perto do século XVIII, são tão tênues que não se podem fazer afirmações consistentes a respeito dos procedimentos de ensino. No entanto, a partir dessa época, com o surgimento dos primeiros textos ligados à educação, já se pode afirmar que estes, em maior ou menor grau, seguem a matriz cartesiana, sendo, portanto, lineares, direcionais e causais. A partir de então, sempre que se tratar de educação, a idéia de linha estará presente: trilham-se caminhos, cumprem-se metas, alcançam-se objetivos, elegem-se estratégias. E isso pode ser visto, também, na música do período, que tem como metáfora, além do mecanismo do relógio, os trilhos do trem (Kramer, s.d., p.13).

A ruptura nessa maneira linear de compreender o mundo começa a aparecer na música no início do século XX, quando a necessidade de superação do sistema tonal e do tempo linear impele os compositores a explorar outras rotas, em busca de novos sons. Os recursos são: utilização de escalas e modos orientais, incorporação de ruídos e timbres novos ao repertório clássico dos sons musicais, novas organizações cordais, formais e estruturais, descontínuidade, multiplicidade de linhas, expansão temporal ou aglutinação de

tempos e formas – “momentos” –, que se identificam, no plano visual, aos móveis. Acrescem-se a isso os recursos tecnológicos que se refletem nas amplas possibilidades de novos instrumentos, na música concreta e na música eletrônica, sem falar na integração de linguagens e do teatro musical, também típicos da época. Mais uma vez, é interessante notar que essa atmosfera exploratória reflete-se na educação musical quanto a propósitos e metas, quanto ao pensamento inovador e à criação de procedimentos alternativos ao ensino tradicional, mas não quanto ao repertório, que, no novo século, somente incorpora a valorização do folclore e a utilização de escalas não tonais, modais ou pentatônicas (Kodály, Orff). Os outros procedimentos comuns à composição do século XX praticamente não aparecem nas propostas dos educadores examinados, só se firmando mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970.

Os estudos relacionados à linguagem, a partir do século XX, contribuem para enfraquecer os rigorosos procedimentos lineares do método, dando espaço à criação e às propostas individuais, em vez das regularidades determinadas pelo pensamento cartesiano. Os pensadores musicais do século XX dão sua contribuição, refletindo a respeito de música, simbolismo, intuição e lógica no processo de conhecimento, como pode ser visto em Langer, Meyer, Reimer, Elliot e Swanwick. Mas há aqueles que continuam a construir seus modelos sobre a matriz de inspiração positivista, como os psicólogos da música citados neste trabalho: Seashore, Bentley e, mais recentemente, Edwin Gordon.

Nas décadas de 1960 e 1970, eclodem as propostas de John Paynter, George Self, Murray Schafer e Boris Porena, entre outros, que se caracterizam por abrigar, em suas concepções, múltiplas possibilidades, assentadas na estética contemporânea. Quebra-se a linearidade, nesse momento, e começam a aparecer procedimentos semelhantes aos das operações em rede. Enfraquece-se, também, a concepção mecanicista de mundo, passando-se a adotar outra, de caráter sistêmico, em que o mundo é visto como organismo vivo, em que as partes se relacionam, influenciam-se mutuamente e se caracterizam pela possibilidade de regeneração. Embora isso não

ocorra repentinamente e permaneçam, ainda, posturas e procedimentos pertencentes à matriz anterior, é possível entrever sintomas de algo maior que se aproxima.

Abrindo um parêntese...

Antes de prosseguir nessa direção, é preciso, porém, abrir um parêntese, para que se situe, nesse contexto, a educação musical no Brasil. Lembre-se de que Koellreutter havia trazido para o país a música contemporânea, quase concomitantemente à sua ocorrência na Europa, provocando uma revolução entre os músicos que, imediatamente, se colocaram em dois grupos, pró e contra essa estética. No entanto, não se pode esquecer que o movimento vanguardista era restrito, localizando-se, de início, bastante pontualmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro, e, mais tarde, em Salvador, ao ser Koellreutter convidado a criar a Escola de Música da UFBA. No entanto, se suas idéias causavam impacto – favorável ou contrário – entre os músicos brasileiros, não chegavam a atingir significativamente os educadores musicais, que continuavam a desenvolver seu trabalho no campo de idéias oposto, de inspiração nacionalista, e cujo ícone era Villa-Lobos. Além disso, a partir da década de 1970, a música fora retirada da escola, o que restringiu ainda mais seu espaço no sistema de ensino do país. Vivia-se, então, sob ditadura militar, e a promulgação da nova lei, n.5692/71, substituiu a música pela educação artística, ministrada por professores polivalentes.

É importante notar que isso se deu, no Brasil, no mesmo momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas européias e norte-americanas a música do próprio tempo, pautada em procedimentos não-lineares, acausais e multidirecionais. Na escola brasileira, no entanto, arrochada pelo regime militar, a arte, embora chamada de “espaço da liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para

festas” ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. Muitos ainda se lembram, apenas para citar um exemplo, das colunas e colunas de sonetos de Camões e receitas culinárias que recheavam os jornais da época. Essa falada liberdade artística nas escolas era, portanto, um simulacro que, talvez, tivesse apenas função de catarse ou “válvula de escape”. Desse modo, no mesmo período em que os países desenvolvidos adotavam, ao lado da performance (banda, coro e orquestra) e das práticas de escuta, interessantes movimentos de criação musical e composição nas escolas, baseados na estética e nos procedimentos da música contemporânea, no Brasil perdia-se, nesse mesmo espaço, não apenas os procedimentos, mas a própria disciplina, escavando-se o vale que, desde então, abriu-se entre a música e a escola.

A máquina e o organismo

Em face dessa circunstância da educação brasileira, bastante localizada, como das transformações que se apresentaram no decorrer do século XX em todo o mundo ocidental, é preciso retornar à questão das matrizes teóricas subjacentes a tais procedimentos, para que se possa compreender, por extensão, a situação da música na escola brasileira. Em primeiro lugar, é preciso rever as principais características do paradigma de inspiração cartesiana, ainda vigente, embora, a cada dia, se mostre menos eficiente como resposta às situações que se apresentam. Para isso empresta-se de Capra a análise que se segue.

O método cartesiano, que reduz os fenômenos complexos a seus ingredientes básicos e busca mecanismos por meio dos quais os componentes interagem, está enraizado na cultura ocidental. Na aplicação desse modelo, o que não se ajusta aos pressupostos da ciência clássica é deixado de lado. A ênfase no método leva a

uma cultura fragmentada, que cultiva especializações e perde de vista as relações da parte com o todo. Essa visão fragmentada gera um sistema de valores de base sensorial, que tem sido responsável pelo desequilíbrio cultural, e do qual as aberrações que se vive hoje, como doenças instaladas, são sintomas. O ar irritante, os congestionamentos, os poluentes, os riscos de radiação e outras fontes de estresse fazem parte do cotidiano. A essa lista, acrescentem-se, neste início de século, a falência econômica, a escassez de energia e combustíveis fósseis, a violência, o terror, as armas nucleares e bacteriológicas. É neste ponto que estamos, e é aí que se esgarçam os limites. Não há mais contornos definidos e as linhas explodiram, se desfizeram, ou tomaram múltiplas direções. Há bits desconectados e foi isso que se pôde observar na análise dos projetos Cenpec/Febem e Cenpec/Globo, no que se refere às populações-alvo e estratégias escolhidas.

Em oposição à maneira cartesiana/newtoniana de ver o mundo, Fritjof Capra apresenta a sugestão de uma visão sistêmica, que se instala na contemporaneidade e é caracterizada pela consciência da inter-relação e interdependência de todos os fenômenos, físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão de mundo transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe ainda, diz ele, uma estrutura conceitual e institucional que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras já estão formuladas, levando indivíduos, comunidades e organizações a novas maneiras de pensar, condizentes com os novos princípios. Para Capra, é preciso criar um tipo de abordagem em que se dê a formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das organizações sociais correspondentes, em que nenhuma delas seja mais importante ou superior às outras, operando segundo o princípio da colaboração mútua. É importante enfatizar que Capra dedicou-se a essas questões na década de 1980; a partir de então, muita coisa mudou, e há prenúncios de pensamento sistêmico em muitas áreas, que se estendem, inclusive, a projetos de alcance educativo e so-

cial, portadores das mesmas características, não obstante a permanência concomitante de outros projetos e instituições que se pautam pelos procedimentos em linha (Capra, 1995, p.259-98).

Na organização sistêmica, o mundo é visto em termos de relações e integração, em que as propriedades não são reduzidas a unidades menores, pois os organismos são concebidos como totalidades integradas e, portanto, sistemas vivos, um pouco como nos formigueiros, nas colméias ou na família humana. Esses sistemas estabelecem relações internas, entre as partes que o compõem, e externas, com outros sistemas, tecendo uma teia complexa de relações, de caráter dinâmico, na qual as formas não se caracterizam como estruturas rígidas, mas como manifestações flexíveis de processos, em contínuo fluir.

No modelo mecânico, a analogia com a máquina se dá pelo reconhecimento de que ela é montada a partir de peças, que se conectam de um modo preciso e obedecem a um plano previamente estabelecido. Nesse modelo, elas são consideradas estáveis, pois resistem a modificações, por já estarem prontas. Na concepção sistêmica, a analogia é com o organismo vivo, em que as partes crescem sem perder um elevado grau de flexibilidade e plasticidade, tanto interna quanto externamente, que se configuram como respostas às situações que se mostram no meio; nesse modelo, as estruturas não são estáveis e o formato sempre se modifica, não havendo dois idênticos. Assim, a estrutura é determinada pelos processos e a ordem sistêmica é resultado de atividades coordenadoras, que não constroem rigidamente as partes, mas deixam margem à variação e à flexibilidade, o que permite a analogia com o organismo vivo, pela capacidade de adaptação a novas circunstâncias. Nesse caso, as partes individuais podem comportar-se de maneira singular e irregular sem qualquer relevância na ordem e no funcionamento geral do sistema. Em vez da regularidade do sistema mecânico, o que se mostra importante é a peculiaridade. É por causa dessa característica, em especial, que se começa a compreender o valor das artes e das atividades criativas, que respondem exemplarmente a essa necessidade.

Prosseguindo na comparação entre os dois modelos, destaque-se, agora, seu próprio funcionamento. As máquinas atuam em cadeias lineares de causa e efeito e, em caso de avaria, pode-se identificar uma causa única para o defeito apresentado. No caso dos organismos, o funcionamento se dá por meio de modelos cíclicos de fluxo de informação. Quando ocorre alguma avaria, é irrelevante a identificação de uma causa inicial, pois ela não se deve a um fator único, mas a múltiplos. O organismo é um sistema auto-organizador, o que quer dizer que sua ordem e suas funções são estabelecidas pelo próprio sistema, que se caracteriza, principalmente, por dois fenômenos, também característicos da vida: a auto-renovação e a autotranscendência, isto é, a capacidade de se refazer (auto-regenerar-se) e a superação de limites. Reconhecer essas características é especialmente importante, quando se trata de aplicá-las aos processos de ensino e aprendizagem, compreensão e evolução.

A temática, certamente, não se esgota aqui, mas o que se disse pode servir de apoio à idéia de identificação dos novos modos de compreender, com os procedimentos em rede, sem esquecer que um dos focos deste trabalho foi a elucidação da problemática que cerca a ausência da música na escola brasileira, que se relaciona, por sua vez, diretamente com o valor a ela atribuído. Conquanto, na rede complexa de relações que se tecem, neste exercício de compreensão das questões que cercam a escola brasileira, não se possa identificar causas únicas, é válido dizer que, nos dias atuais, no Brasil, se está diante de um paradoxo: a maneira sistêmica, orgânica de ver o mundo consegue explicar os fenômenos da contemporaneidade, mas não emite juízos de valor. Ela está presente nas condições de vida atual e revela-se tanto na rica produção cultural quanto nas mazelas pelas quais se passa no cotidiano. A rede não é melhor ou pior do que a linha. Mas é o que, neste momento histórico, parece preponderar. Assim, do mesmo modo que as reflexões de Babin & Koulourmdjian (1989) acerca dos "novos modos de compreender" servem de inspiração à criação de modelos pedagógicos sistêmicos, não se pode deixar de refletir que as si-

tuações extremas que se mostram no mundo todo afetam profundamente o sistema educacional e mostram a dificuldade cada vez maior que as instituições escolares e professores enfrentam para dar conta de sua tarefa, ainda mais quando se atêm a procedimentos lineares. Os processos em rede são modelos que não se apresentam a partir de uma reflexão teórica, ou de um golpe de imaginação, mas revelam-se como resultado da falência de procedimentos lineares diante das solicitações da época atual; talvez por causa disso o modelo ainda não se mostre pronto, mas em fase de elaboração, e algumas vezes apresente-se desarticulado, mal chegando a se constituir como sistema. Vive-se, na atualidade, perto do caos, e espera-se que este preceda a nova ordem.

Como exemplo, cite-se a situação das creches brasileiras que, embora eleitas como prioridade do governo, na linha das recomendações da ONU, continuam a operar em extrema carência, pois sua estrutura é falha em muitos sentidos: instalações e materiais, equipe profissional, formação docente e organização administrativa, entre outros. Os profissionais que lá atuam nem sempre estão preparados para lidar com o lado brutal da realidade social e nem sempre sabem como agir diante das crianças que atendem, muitas vezes vítimas de situações extremas e aberrantes, convivendo com o submundo das drogas, da violência, da sevícia e do molestamento sexual desde tenra idade. Por falta de conhecimento, preparo, orientação e suporte emocional, torna-se difícil praticar os atos de cuidar, confortar, estimular e amar. E o discurso dessas instituições continua a ser o de formação de hábitos, constituição de conceitos e estabelecimento de rumos de aprendizado. Essa é a grande questão que cerca a aplicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois o seu discurso situa-se muitas vezes num plano ideal, não se dando conta da realidade encontrada nos estabelecimentos de ensino da rede pública, principalmente os que atendem populações carentes nas grandes cidades.

O labirinto e a fênix

A metáfora do filólogo diante das tábuas ectocretenses, apresentada no último capítulo, está afinada com o conceito da rede sistêmica de que fala Capra e, além disso, demonstra que esse procedimento é compatível com os modos de compreender, não apenas os novos e próprios da juventude, como apontam Babin & Kouloumdjian (1989), mas peculiares aos seres humanos em geral. Na discussão em torno da novela, foi mostrado que o conhecimento não se dá de modo linear, mas se instala a partir de hipóteses, por ensaio e erro, e faz uso de procedimentos objetivos e subjetivos, que convivem e se inter-relacionam. Além disso, a busca de compreensão não se limita à formação de conceitos, mas abriga a arte e a fantasia, tanto no plano individual quanto no sociocultural. No entanto, em face da situação extrema em que se encontra a humanidade, a rede, muitas vezes, não chega a se construir organicamente, apresentando-se como tramas desconectadas, que se mostram na urgência, na desmesura, na indiferença, nos inimigos sem rosto e desterritorializados, no desequilíbrio ambiental, no desgaste de valores, na guerra química, nas crises de entendimento e nas comunicações abundantes, mas superficiais. Vive-se no labirinto.

Conquanto o que já se disse possa parecer uma visão pessimista de uma sociedade caótica, a metáfora de *Dicamus et labyrinthos* pode ser vista como possibilidade de transcendência da situação, como alternativa possível para o homem contemporâneo. Como sistema orgânico, contém falhas e fendas que, embora possam retardar o processo, não anulam o sistema em si, pois este tem capacidade de se regenerar e continuar aberto a possibilidades. A regeneração e a abertura a possibilidades fazem superar dificuldades e, nesse caso, a arte pode ser considerada oportunidade para isso. Talvez, ao aprender a conviver com ela e aceitá-la como parte da vida, a sociedade possa compreender sua importância para os seres humanos em geral, e não apenas para indivíduos especialmente talentosos. Nesse caso, ela poderá cumprir seu papel funcional,

de co-formadora do indivíduo e da sociedade, no restabelecimento de valores éticos e estéticos, hoje esquecidos ou esvanecidos. É isso que se mostra na novela, de forma metafórica, na invocação mágica do filólogo e no seu súbito desaparecimento, pela recusa em se separar do mistério que o processo de decifração lhe permitira vivenciar. Muito embora se costume dizer que as manifestações artísticas são as antenas de uma época, sua inspiração nem sempre é “nova”, como se as novidades já não dessem conta da ânsia de expressão. A invocação mágica, muitas vezes inspirada em culturas muito antigas, continua a ser utilizada para evocar energias do universo, forças da natureza ou espíritos dos deuses, o que permite transcendência e renovação. A magia – que, no caso, seria uma resposta às situações extremadas e extremistas que se vive hoje – pode vir, porém, por outras vias, entre as quais, a arte, por permitir o acesso a dimensões profundas do ser humano, abrindo espaço à transcendência e à renovação. Nessa função, ela é fênix.

O que foi dito, embora de caráter universal, aponta para a situação específica vivida hoje no Brasil, no que diz respeito à ausência da música na escola. Alguns sinais, porém, apontam para o revigoreamento da área, como se a longa ausência, finalmente, se fizesse sentir. Será preciso, ainda, algum tempo, antes que o modelo acima apontado seja plenamente assumido pelas instituições de ensino, mas é inegável que ele se mostra cada vez mais adequado para responder às circunstâncias. É muito difícil que, a curto prazo, seja possível contar com músicos profissionais nas escolas. O número de graduados é muito inferior à demanda. Recente pesquisa realizada pelos Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – Osesp – aponta para esse fato:

Sabemos que todas as artes são importantes ao desenvolvimento humano, porém, apesar de freqüente no cotidiano, a música é a menos trabalhada nas escolas. Comprovamos isto na pesquisa do ensino de música em 149 escolas públicas estaduais de duas Diretorias de Ensino de São Paulo, no início dos programas educacionais da

Osemp. Dos 126 professores que responderam (generalistas e professores de artes), somente 7 estudaram música em algum grau. Em uma Diretoria, dos 60 professores de Arte, 42 são especializados em Artes Plásticas, 10 em Desenho Geométrico, 5 em Teatro e 3 em Música. (Krüger, revista *Concerto*, novembro de 2001, p.21)

O relato de Krüger é corroborado por outro: em novembro de 2001, a autora ministrou um curso de música para professores do estado de Goiás. Dos 34 alunos inscritos, quatro tinham diploma de licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Os trinta alunos restantes eram de outras áreas do conhecimento: Geografia, História, Matemática, Biologia; todos eles dão aulas de Artes nas escolas públicas em que lecionam. Não havia, no grupo, um só professor de música. Essa é a realidade que enfrentamos, e ela não pode ser negada.

É hora, pois, de preparar o leigo para exercer a função de “animador musical” dentro da escola. Ele precisa ser orientado para isso, cabendo ao músico a tarefa de liderar esse movimento, pois é hora de convidar essas pessoas que, efetivamente, se responsabilizam pela arte em suas escolas e são capazes de fazer alguma coisa boa em benefício dela. Há muitas coisas, em música, que o não músico pode fazer se permitir que ela faça parte de sua vida.

Como apoio a essa ação, o professor tem de poder contar com orientação profissional – capacitação – e com recursos tecnológicos, como vídeos, CD-ROMs e CDs. Não obstante todas as dificuldades por que passa a escola e tudo o que se sabe a respeito da imposição da indústria cultural, influenciando o gosto da população, é inegável que um repertório infantil alternativo tem sido criado, de bom gosto, com temáticas atuais e arranjos instigantes, que levam a pensar. Exemplo disso são as propostas culturais em que se valoriza o texto, as sonoridades e a cultura brasileira, como ocorre na série *Palavra cantada*, produzida por Luis Tatit e Sandra Perez. São exemplos do que pode ser utilizado nas escolas como estímulo à ação musical. E que podem, também, funcionar como parte do sistema de operações em rede.

Coda e prelúdio da ação

É cedo para tirar conclusões além das que foram alinhavadas acima. É tempo de semear, e não de colher. Portanto, é hora de arar e preparar o terreno. Como última consideração, é preciso dizer que, caso se acredite no valor da música e da educação musical para o ser humano, e caso se compreenda que os costumeiros mecanismos de que se dispõe para a ação educativa não conseguem atender à demanda atual, será possível compartilhar da convicção de que as operações em rede são a única maneira disponível de responder às circunstâncias e atender às demandas da atualidade. À universidade cabe dar respostas às questões apresentadas pela sociedade e pelas condições de vida atuais.

Na Introdução deste livro afirmava-se que, até que se descubra o real papel da música, até que cada indivíduo, em particular, e a sociedade, como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional. Diante do que se apresentou, fica a esperança de que a universidade saiba romper a torre de marfim e instalar a guerrilha de que fala Umberto Eco, de modo a atacar de frente a indigência cultural a que a escola está submetida e reconhecer a relevância das artes e, particularmente, da música, nesse processo. Como “antenas do mundo”, as artes já se deram conta disso a partir do início do século XX. Cabe agora aos educadores e demais membros da comunidade universitária assumirem esse papel.