

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

THIAGO XAVIER DE ABREU

***EPHTAH!:* DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE MURRAY SCHAFER**

São Paulo

2014

THIAGO XAVIER DE ABREU

***EPHTAH!:* DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE MURRAY SCHAFER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Abordagens Históricas, Estéticas e Educacionais do Processo de Criação, Transmissão e Recepção da Linguagem Musical.

Orientadora: Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

São Paulo

2014

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP
Sebastiana Freschi – CRB 8/3938

A162e Abreu, Thiago Xavier de, 1985-
“Ephtah!”: das ideias pedagógicas de Murray Schafer / Thiago
Xavier de Abreu. - São Paulo: [s.n.], 2014.
198p.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.
Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes.

1. Música – Filosofia e estética. 2. Música – Educação. 3. Ecologia
humana. 4. Schafer, R. Murray. I. Fonterrada, Marisa Trench de
Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III.
Título.

CDD: 780.1

THIAGO XAVIER DE ABREU

***EPHTAH!:* DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE MURRAY SCHAFER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Orientadora/IA-UNESP

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa de Alencar Brito
Membro/ECA-USP

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Villas Boas Concone
Membro/PUC-SP

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Dedico este trabalho às minhas avós,
Gilbertina Xavier e Maria José de
Abreu (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, em especial aos meus pais, Janete Xavier e Israel de Abreu, que são a base de tudo.

Aos meus amigos, tantos que nem caberiam nos limites desta página: vocês ajudaram a construir o que sou hoje.

À família que formei: Valéria, que me inspira todo dia; e Pipoca, que me ensina diariamente o que é somente “ser”.

À Marisa Fonterrada, que tanto me ajudou e me ensinou.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir as ideias pedagógicas de Murray Schafer. Consideramos “ideias pedagógicas” a filosofia educacional que orienta e que é substância da atividade prática de ensino. Por meio de revisão bibliográfica de obras de Schafer, de periódicos especializados e de literatura relacionada a estas obras, formatamos três eixos centrais que permeiam suas ideias pedagógicas: a ecologia, a experiência espiritual e a experiência estética. Cada um deles foi considerado como consequência de um desdobramento histórico, o qual gera concepções filosóficas a partir de um processo de contradição entre ideias. Sendo assim, discutimos a ecologia e a experiência espiritual por meio da dicotomia entre o pensamento mecanicista e o pensamento ecológico, isto é, a relação ligação/separação entre o homem e a totalidade. A experiência estética foi considerada pelo prisma educacional, e analisada pela dicotomia entre as correntes pedagógicas que partem de um ideal de homem para erigir propostas educacionais (pedagogias da essência) e as que tomam o homem como ele realmente é (pedagogias da existência). Toda esta análise foi relacionada à obra de Murray Schafer, inserindo-o no contexto das referidas dicotomias. Isso nos mostra, tanto a construção de sua visão de mundo, quanto a estrutura, os objetivos e as reflexões que subjazem a sua prática educacional. Suas ideias pedagógicas apontam para um padrão de interação entre os eixos discutidos: a sacralização da experiência estética da paisagem sonora como mediadora da relação ecológica entre o indivíduo e o todo, ou seja, uma relação espiritual entre a arte e o indivíduo como meio de conexão entre ele e a totalidade, entendida aqui da perspectiva ecológica. Pretendemos que este trabalho auxilie na atividade pedagógica de professores que tomam as concepções educacionais de Murray Schafer para o ensino de música, na medida em que, ao proporcionar uma compreensão mais profunda do sentido destas concepções, tais professores possam também compreender melhor sua própria prática.

Palavras-chave: Murray Schafer. Ideias Pedagógicas. Filosofia da Educação. Ecologia. Experiência Espiritual.

ABSTRACT

This study aims to discuss the pedagogical ideas of Murray Schafer. “Pedagogical ideas” are here understood as the educational philosophy that guides and composes the practice of teaching. Through the bibliographic review of Schafer’s work, alongside specialized periodicals and related literature, three central axes that comprise his pedagogical ideas are proposed: ecology, spiritual experience and the aesthetical experience. Each of these axes was considered as a result of a historical development that generates philosophical conceptions from a process of contradictions between ideas. Thus, we discuss the ecology and spiritual experience through the dichotomy between mechanistic thinking and ecological thinking, i.e. the connection/separation relationship between man and the whole. The aesthetic experience was considered by the educational perspective, and analyzed by the dichotomy between the pedagogical currents that are based on an ideal of man to build educational proposals (pedagogies of essence) and currents which take man as he really is (pedagogies of existence). This analysis was correlated with the work of Murray Schafer, inserting the author in the context of these dichotomies. With this, we can observe the construction of his worldview, as well as the structure, objectives and considerations which underlie his pedagogical practice. His pedagogical ideas show a pattern of interaction between the axes discussed: the sacralization of the aesthetic experience of soundscape as a mediator of the ecological relation between the individual and the whole, i.e. a spiritual relationship between art and the individual as a means of connection from the singular to the total, understood here from an ecological perspective. This study intends to assist the pedagogical activity of teachers that employ the educational conceptions of Murray Schafer in the teaching of music, hoping that by providing a more profound comprehension of the meaning of these conceptions, these teachers may also better comprehend their own practice.

Keywords: Murray Schafer. Pedagogical ideas. Philosophy of Education. Ecology. Spiritual experience.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PARTE I – As Bases Filosóficas da Proposta Pedagógica de Murray Schafer	21
CAP. 1 – O caminho do pensamento mecanicista: a ênfase nas partes.....	25
CAP. 2 – O caminho do pensamento ecológico: a ênfase no todo	40
CAP. 3 – A ecologia e a dimensão espiritual	65
CAP. 4 – Entre as partes e o todo: a mudança de paradigma no século XX.....	82
CAP. 5 – As manifestações do pensamento ecológico na obra de Murray Schafer.....	92
PARTE II – As Bases Educacionais da Proposta Pedagógica de Murray Schafer	110
CAP. 6 – O caminho da pedagogia: da essência à existência	113
CAP. 7 – A educação musical no século XX: os métodos ativos em educação musical no contexto da essência e da existência.....	134
CAP. 8 – Aspectos pedagógicos da obra de Murray Schafer	158
PARTE III – As Ideias Pedagógicas de Murray Schafer	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	196

INTRODUÇÃO

Ephtah!
Se quisesse resumir numa só palavra toda a filosofia, toda
a obra de Schafer, essa seria a palavra escolhida.
Ephtah!

(Marisa Fonterrada)

A epígrafe foi retirada da apresentação da tradução brasileira de *O Ouvido Pensante* (SCHAFER, 1991). Segundo Fonterrada, essa palavra significa “Abre-te!”; a autora explica o termo:

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras... Para os sons rituais, para os sons míticos, místicos, mágicos. Encantados... Para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água... Para os sons cósmicos, microcósmicos, macrocósmicos... Mas abre-te também para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvido, para os sons da vida...
Ephtah! (p.10)

Marisa Fonterrada está certa. Em suma, o que este trabalho pretende mostrar é que a proposta pedagógica de Murray Schafer pretende realizar uma reconexão entre o homem e “algo maior”, uma totalidade que não pode ser expressa em palavras, por mais que tentemos; uma reconexão pelo som, um estreitamento entre o ouvido do homem e todos os sons: do aqui e agora, até os que transcendem este limite. O primeiro passo para este objetivo, para se unir à totalidade por meio do som, é “abrir-se”, abrir os ouvidos até o ponto em que o homem e o som não mais se diferenciem. Isso é “Ephtah!”: o sentido mais profundo que podemos obter das ideias pedagógicas de Murray Schafer.

Veremos neste trabalho um processo de desligamento entre o homem e a totalidade, processo este que motiva toda a obra educacional de Murray Schafer. Sendo assim, o primeiro apontamento que podemos realizar sobre esta obra é seu caráter crítico. Se pretendemos entender a obra educacional de R. Murray Schafer, devemos saber que é esta a crítica que a move. Uma crítica pautada na experiência, em uma extensa pesquisa e, principalmente, na crença de que o som, ou a música, representa algo mais: que ela pode servir como meio para a aproximação do homem à totalidade.

No entanto, para entender esta crítica, precisamos primeiro compreender o que estamos definindo por totalidade, bem como o processo que levou o ser humano a se desconectar dela; mais do que isso: precisamos apreender o modo como isso se manifesta na prática pedagógica de Schafer. Esta apreensão ultrapassa o plano de uma análise imediata, ou seja, da observação dos processos metodológicos realizados pelo autor. É necessário que compreendamos o sentido filosófico de sua visão de mundo, aquele que subjaz a qualquer prática, ou melhor, que se constitui como a própria substância da atividade educacional desse autor. Sem que se compreendam tais pressupostos corre-se o risco do esvaziamento da prática, que deixa de ser orientada por uma visão de mundo que a fundamenta e a justifica; ou seja, ela pode perder sua própria função educacional. Precisamos voltar ao começo, mais precisamente à apresentação do autor que inspira este trabalho.

Murray Schafer, compositor e educador musical, é um dos principais representantes da chamada *segunda geração dos métodos ativos em educação musical* (FONTERRADA, 2008). O autor é reconhecido mundialmente por sua música, suas reflexões e atividades educacionais e por seu trabalho que originou um novo campo de pesquisa, a *ecologia sonora*. Raymond Murray Schafer nasceu no Canadá, em 1933, em Sarnia, uma província de Ontário. Seus primeiros interesses relacionados à arte não foram musicais; logo criança Schafer se apaixonara pelas artes visuais. O início de sua afeição pela música pode ser considerado uma

espécie de fenômeno de conversão que ocorreu quando, ainda criança, Murray Schafer escutou pela primeira vez o *Concerto Imperador*, de Beethoven. Para Fonterrada (2004a)

Essa característica de Schafer ter sido literalmente “tomado” por uma ideia ou manifestação artística parece fortemente presente em toda sua trajetória e talvez seja a razão de sua produção artística caracterizar-se como grandiosa e instigante. Parece que, em seu jeito de se apropriar do mundo, esse estado de súbita e intensa adesão que, via de regra, acompanha fenômenos de conversão ocupa um espaço considerável, embora as outras formas, do raciocínio lógico e do pensamento analítico, façam-se também presentes. No entanto, não obstante o lugar que ocupam no contexto da produção de Schafer, a constatação mais evidente é que, no confronto entre as duas formas de apreensão, a primeira se caracteriza como a mais intensa. Não há limites para sua imaginação (p.33)

Esperamos que ao final deste trabalho o leitor perceba a influência desta experiência na proposta pedagógica do autor.

Quando jovem, Murray Schafer estudou piano, cravo e composição no Royal Conservatory of Music, em Toronto, sem concluir seus estudos. De 1956 a 1962, viajou pela Europa, passando por diversos países, com destaque para suas estadias na Áustria, Alemanha, Inglaterra e Itália. Em Viena, Schafer entrou em contato direto com autores românticos como Höderlin, Novalis, Tieck, Rilke e Hoffmann, e estudou literatura alemã na Universidade de Viena. Na Alemanha, tomou conhecimento da Escola Bauhaus, que teve grande influência sobre suas reflexões acerca da paisagem sonora. Em Londres, entre outras atividades, realizou uma série de entrevistas com compositores britânicos que, em 1963, foram publicadas sob o título *British Composers in Interview*. Na Itália, Schafer conheceu e fez amizade com o poeta Ezra Pound, que influenciou fortemente sua obra (FONTEERRADA, 2004a, 2011).

No retorno ao Canadá, Murray Schafer trabalhou no Centro de Música Canadense, uma instituição de pesquisa e divulgação da música do país. Nesta época, seu principal feito foi organizar uma série de concertos denominada Concertos dos Dez Séculos, que pretendia “apresentar um amplo espectro de composições no período compreendido entre a Idade Média e a época contemporânea, passando por diferentes estilos de *jazz* e obra de compositores canadenses” (FONTEERRADA, 2004a:38).

Sua atividade como educador musical iniciou-se em 1964, quando ingressou na Universidade Simon Fraser, localizada em Barnaby, Vancouver. Até 1974 – quando se afastou da vida acadêmica e se mudou para uma fazenda, em Ontário, privilegiando seu trabalho como compositor – Schafer viveu um momento de intensa pesquisa acerca da educação musical e do ambiente sonoro. Essas pesquisas culminaram em vários livretos que discutem o tema da educação musical, os quais, mais tarde, foram reunidos em um só livro:

The Thinking Ear, ou *O Ouvido Pensante* (1991 [1986]), na tradução brasileira. Com relação à pesquisa da paisagem sonora – não que este tema esteja separado de sua abordagem educacional –, Schafer iniciou nessa época *The World Soundscape Project* (Projeto Paisagem Sonora Mundial), que resultou, em 1977, na publicação do livro *The Tuning of the World*, que em português ganhou o nome de *A Afinação do Mundo* (2011 [1977]) (FONTERRADA, 2004a, 2011).

A inserção das ideias pedagógicas de Murray Schafer no Brasil se deu a partir de traduções argentinas de seus textos, os quais chegaram a São Paulo na década de 1970. A tradução para o português de *O Ouvido Pensante* surgiu do contato de Marisa Fonterrada com o autor em 1988; ela se tornaria o principal expoente no estudo da obra de Schafer no Brasil e seria o pivô das futuras vindas deste autor ao país. Em 1990, Schafer veio ao Brasil para dois cursos, um no Rio de Janeiro e outro em São Paulo. Em 1992, outra visita, em que, dessa vez, ministrou cursos em Londrina e Porto Alegre, além das capitais já visitadas. Em 1998, Schafer retornou para a montagem de *Patria 9: A Floresta Encantada*, obra que faz parte do ciclo *Patria*, composto por 12 obras nas quais todas as linguagens artísticas interagem sem qualquer hierarquia; é o que o próprio autor denominou *Teatro de Confluência*. Ainda em 1998, Schafer colaborou com a Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura do Rio de Janeiro para o feitio da cartilha *Escuta! A paisagem sonora da cidade*, que contou com textos de Tato Taborda, Janete El Haouli, Marisa Fonterrada e Regina Porto. Em 2004, o educador voltou ao Brasil para ministrar cursos durante o XIV Encontro Internacional do Foro Latino-americano de Educação Musical (FLADEM), em São Paulo (FONTERRADA, 2011:283). Em 2011, em sua última visita até o momento, Schafer retornou a São Paulo para ministrar o curso *Music, Creativity and Listening* na III Semana da Educação Musical IA/UNESP – do qual este pesquisador participou – e também atuar no Projeto Caminhos Sonoros, desenvolvido na cidade de Mairiporã sob a coordenação da Profa. Anna Claudia Agazzi.

Com as traduções de seus livros para o português e suas vindas ao Brasil, Murray Schafer se tornou uma das mais populares referências para os educadores musicais brasileiros. Na pesquisa *Práticas Criativas em Educação Musical*, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GPEM) do Instituto de Artes da UNESP entre julho de 2012 e novembro de 2013, ao serem questionados a respeito de seus referenciais teóricos, educadores musicais de todo o Brasil apontaram Murray Schafer como sua principal referência. Ele foi o mais citado, somando 44 menções em um universo de 162 respondentes, o que representa 27% do total. Para se ter uma ideia, o segundo lugar neste quesito ficou com

Keith Swanwick, com 32 menções (19%), e o terceiro com Émile-Jacques Dalcroze, com 16 menções (9%), como se pode ver no gráfico abaixo. Isso sugere que, no Brasil, a prática pedagógica de Schafer é bastante difundida, encontrando entusiastas e adeptos.

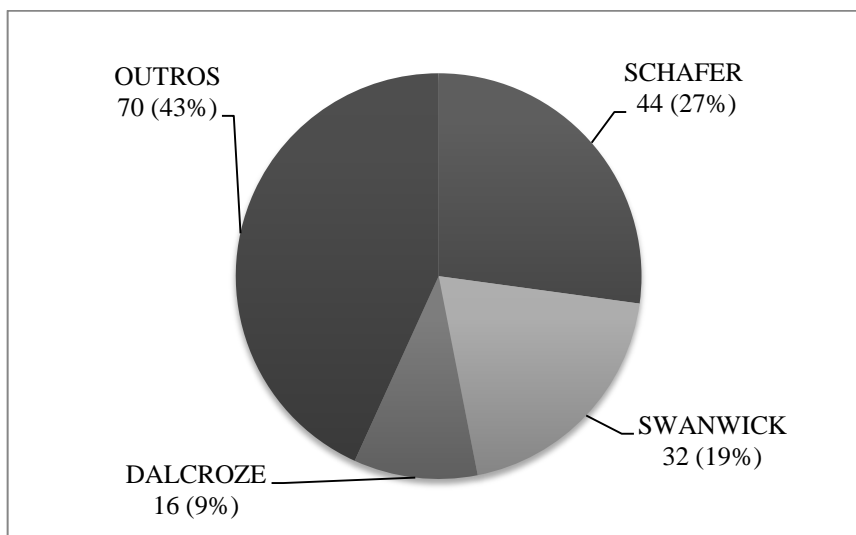


Gráfico 1: Principais referenciais teóricos de educadores musicais no Brasil

No entanto, seriam as ideias pedagógicas de Murray Schafer orientadoras das práticas destes educadores? Na mesma pesquisa relatada, os respondentes foram questionados acerca dos fundamentos teóricos que norteiam sua prática educativa. Dos 44 educadores que consideraram Murray Schafer como um de seus referenciais teóricos, somente 4 (9%) citou o termo “paisagem sonora”; 1 respondente mencionou o termo “ecologia sonora” (2%); somente 2 (4%) mencionaram “educação sonora”; e 1 (2%) utilizou os termos “complexidade” e “sistêmico” para falar de sua prática educativa, como podemos ver no gráfico a seguir.

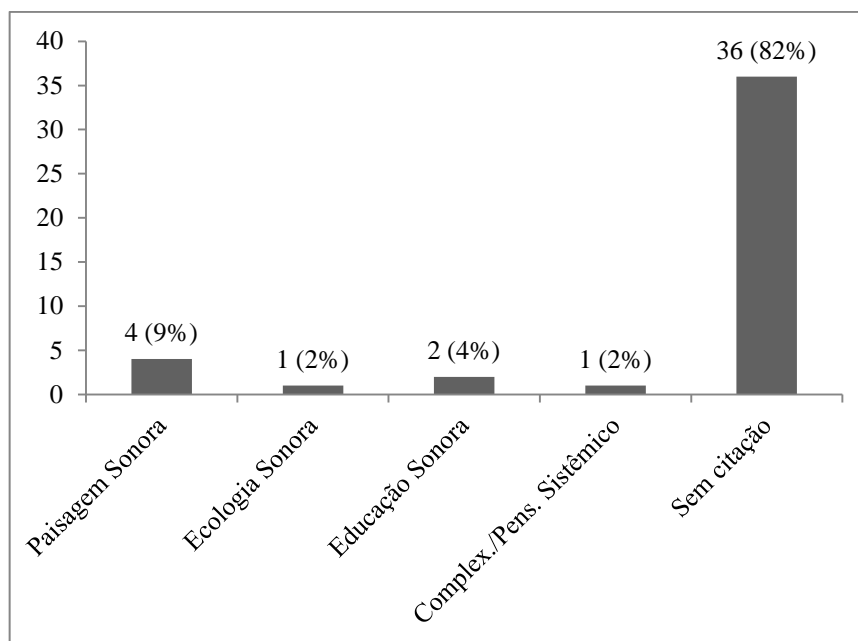


Gráfico 2: Fundamentos teóricos citados como norteadores das práticas educativas de educadores musicais que utilizam Murray Schafer como referencial teórico

No geral, as pessoas que apontaram Murray Schafer como seu referencial teórico utilizaram expressões, termos e ideias não provenientes da obra deste autor, mas de todo arcabouço teórico dos educadores dos métodos ativos em educação musical¹. Schafer é um dos principais educadores da segunda geração dos métodos ativos e, assim, suas concepções – principalmente aquelas que respondem ao material sonoro e ao trabalho pedagógico – não são absolutamente diferentes das dos outros educadores. Entretanto, existem inúmeras peculiaridades em suas ideias pedagógicas que dão uma personalidade única a sua prática educativa. A partir da pesquisa mencionada, fica claro que, no geral, os educadores musicais que se baseiam em Murray Schafer para orientar sua atividade pedagógica não compreendem a obra deste autor em sua totalidade.

A discussão dos aspectos filosóficos que orientam a prática educacional de Murray Schafer é, neste momento, necessária para a educação brasileira. Quando questionados na pesquisa referida, os educadores que tomaram o autor como seu referencial teórico

¹ Neste trabalho discutiremos acerca dos métodos ativos em educação musical, os contextos de seus surgimentos e o modo como tais correntes pedagógicas influenciaram a prática educativa de Murray Schafer. No momento, basta-nos um panorama geral destes métodos. A primeira geração, que conta com nomes como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, se baseia na música tradicional ocidental e investe em técnicas pedagógicas revolucionárias, que envolvem a vivência da música, o uso da voz e do corpo, em detrimento da formação estritamente técnica em vigor até então. A segunda geração, por sua vez, é formada por nomes como George Self, John Paynter, Boris Porena, entre outros, que tomam como material pedagógico as concepções e os recursos dos compositores de vanguarda do século XX e deslocam o acento do trabalho educativo para o estímulo da criatividade potencialmente presente em todo ser humano (FONTERRADA, 2008).

enfatazaram principalmente o caráter técnico-pedagógico de sua obra – isso quando o fizeram. Esta apreensão esvazia o sentido da educação musical de Schafer; esvazia seu valor educacional. Sem dúvida os aspectos metodológicos presentes na obra desse autor são importantes – como o estímulo da criatividade e a centralização do ensino na experiência musical –, contudo, estes aspectos perdem o sentido se deslocados do plano filosófico que os orienta. É impossível falar de Murray Schafer como educador sem levar em conta os aspectos filosóficos que alicerçam sua proposta pedagógica. Estes aspectos não respondem à atividade prática, direta, mas refletem os objetivos de Schafer na educação musical e expõem os valores a partir dos quais todo seu trabalho educacional é desenvolvido. É nesta direção que este trabalho pretende contribuir.

A presente pesquisa tem por objetivo discutir as ideias pedagógicas de Murray Schafer por meio da identificação de matrizes de seu pensamento pedagógico e de seu reflexo em sua prática educativa.

Discutir as ideias pedagógicas de Murray Schafer é refletir a respeito de seu valor educacional, isto é, de seu papel na formação do ser humano. Consideramos que uma prática educacional nunca está desvinculada dos pressupostos filosóficos que a orientam, ou seja, de uma visão de mundo que constrói as bases da atividade prática. Sendo assim, a atividade de Schafer como educador também não deve ser compreendida separadamente de sua visão de mundo. O problema que motivou esta pesquisa é que justamente este aspecto da obra do educador canadense – os pressupostos filosóficos que orientam sua ação educativa – tem sido esquecido no momento da utilização de sua proposta no ensino musical.

No caso do Brasil, este problema é grave, pois a maior parte dos educadores que se apoiam em Schafer como referencial teórico sequer têm consciência da importância de alguns termos, centrais em sua obra. Isso é um problema pois tais termos não são simples conceitos que tangem a proposta de Schafer, mas sínteses de sua visão de mundo que alicerçam todas as suas reflexões acerca de educação musical. Por este motivo, além de esclarecer as ideias pedagógicas de Murray Schafer, nas Considerações Finais deste trabalho falaremos de suas relações com educação musical no Brasil. Isso que dizer: o estudo do motivo e da incompreensão de suas ideias pedagógicas, as possíveis contribuições do autor para a formação do ser humano no contexto de nosso país e os problemas envolvidos ao se considerar sua proposta pelo prisma da instituição escolar. A despeito disso, almeja-se apontar as possibilidades e contradições que envolvem a inserção das ideias pedagógicas de Murray Schafer na educação brasileira, dando subsídios para futuras reflexões acerca do tema.

Por fim, este trabalho pretende, ao mesmo tempo, contribuir para a valorização da obra educacional de Murray Schafer – considerando que o entendimento de suas ideias pedagógicas proporciona uma retomada do valor de sua proposta para a formação humana –, e servir de apoio para a atividade educacional de docentes que têm em Schafer seu referencial teórico; acreditamos que, ao compreender a relação existente entre as ideias e a prática na obra do autor, isso pode servir para que professores entendam sua própria prática.

Considerações Metodológicas

Para o cumprimento de nosso objetivo é importante conceituar o que estamos tomando por *ideias pedagógicas*. Este conceito foi retirado da obra *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*, de Dermeval Saviani (2010), na qual o autor explica este termo pela diferenciação entre ideias educacionais e ideias pedagógicas.

Ideias educacionais, de acordo com Saviani, são as ideias que se referem à educação, quer sejam elas derivadas da análise do fenômeno educativo na tentativa de explicá-lo, quer sejam derivadas da filosofia educacional que interpreta este fenômeno. *Ideias pedagógicas* são as ideias educacionais aplicadas ao campo da realidade, “orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (idem:6). Podemos apontar, assim, o caráter prático do conceito. Com efeito, o próprio termo “pedagogia” traz consigo um viés metodológico, operatório, prático, do modo como se realiza o trabalho educativo. Deste modo, a pedagogia é vista como “uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em razão das exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados” (idem:7).

À primeira vista, esta diferenciação pode não ser tão clara, por isso, recorramos a um exemplo. Discutiremos neste trabalho o pensamento de Jean-Jacques Rousseau, pensador suíço do século XVIII, e como suas ideias influenciaram a educação. Rousseau acreditava que o homem era naturalmente bom, sendo progressivamente corrompido pela sociedade. Deste modo, para ele, a educação deveria estar centrada na criança, não somente como objeto do trabalho pedagógico, mas como a própria fonte do saber, de modo que sua bondade natural fosse estimulada e superasse a sociedade corrompida. No entanto, Rousseau não era um educador, e não aplicava sua teoria em uma prática pedagógica. Suas concepções podem, portanto, ser consideradas ideias educacionais. Já Johann Heinrich Pestalozzi, pedagogo

contemporâneo e compatriota de Rousseau, utiliza-se das ideias do pensador para formular uma prática educacional completamente centrada na criança e na experiência. Discutir estas características das concepções de Pestalozzi, ou seja, o modo como o naturalismo norteou sua atuação como educador, é, portanto, dissertar a respeito de suas ideias pedagógicas.

Esclarecido este termo, central no presente trabalho, devemos apontar os processos metodológicos que utilizamos para alcançar a compreensão das ideias pedagógicas de Murray Schafer. Veremos no desenvolvimento da dissertação que, apesar de muitas publicações, Schafer não segue a tradição acadêmica, e que, mesmo repletas de reflexões acerca de diferentes problemas, suas obras não citam referenciais com a frequência necessária para estabelecermos a mesma relação encontrada entre Rousseau e Pestalozzi. Como, então, entender as ideias pedagógicas de Murray Schafer deslocadas das construções filosóficas desenvolvidas durante a história? A solução foi perceber que, mesmo que o autor não cite diretamente seus referenciais, suas ideias são consequência de um processo de desdobramento histórico que faz que concepções filosóficas sejam geradas a partir de um processo contraditório².

O primeiro procedimento adotado para o desenvolvimento deste processo metodológico foi a identificação do que chamamos *matrizes de pensamento*: eixos que permeiam todas as concepções e reflexões do autor, e, além disso, mostram-se pertinentes em sua prática educacional. Por meio da revisão bibliográfica de obras do autor e a ele relacionadas (SCHAFER, 1991, 2011; FONTEERRADA, 2004a, 2004b, 2011), foram considerados, em um primeiro momento, dois eixos de discussão: a *ecologia* e a *questão do sagrado*. Contudo, estes eixos são gerais, e podem ser encontrados não somente na obra educacional de Schafer, mas em todo seu trabalho como compositor e escritor. Consideramos, então, pela mesma revisão bibliográfica citada, a *questão da experiência* como a matriz de pensamento mais ligada ao plano pedagógico.

Após a identificação destas três matrizes, de acordo com a metodologia utilizada, investigamos o processo de desenvolvimento destas ideias no decorrer da história, partindo do pressuposto de que elas são consequências de relações dicotômicas entre concepções filosóficas. Sendo assim, o presente trabalho é estruturado a partir de tais dicotomias, de modo

² Cabe aqui uma diferenciação entre o uso do termo “ideias pedagógicas” na obra de Dermeval Saviani e neste trabalho. Saviani possui seus referenciais teóricos calcados nas bases marxistas da filosofia. Deste modo, quando o autor aborda o processo contraditório das ideias pedagógicas no Brasil, ele está relacionando, prioritariamente, o plano do desenvolvimento econômico (estrutura) com o plano das ideias (superestrutura). Não é este o procedimento utilizado neste trabalho. Consideramos aqui um processo que se desenvolve por uma relação dicotômica, porém, priorizando o plano das ideias, nos eximindo da responsabilidade de relacionar as conclusões aos desdobramentos históricos dos processos produtivos (economia).

que, pela sua compreensão, possamos também entender os posicionamentos filosóficos de Murray Schafer.

O trabalho é estruturado em três partes: a primeira, dedicada às concepções gerais que permeiam toda a obra de Schafer, recebe o nome de *As Bases Filosóficas da Proposta de Murray Schafer*; a segunda, que pretende entender o aspecto pedagógico da obra do autor, é denominada *As Bases Educacionais da Proposta Pedagógica de Murray Schafer*; e, por fim, a terceira consiste em uma síntese dos assuntos abordados nas outras duas partes e representa o ápice do próprio objetivo da pesquisa: *As Ideias Pedagógicas de Murray Schafer*.

Na primeira parte, consideramos, primeiramente, que a ecologia e a questão do sagrado não são dois elementos diferentes em sua essência. Ambos são resultantes do mesmo processo dicotômico que pode ser resumido na relação ligação/separação entre o homem e a totalidade. Tanto a ecologia quanto o sagrado são matrizes de pensamento que se desenvolvem na contradição entre o mecanicismo (visão de mundo que privilegia as partes) e a ecologia (visão de mundo de privilegia o todo). Assim, a primeira parte da dissertação é formada por cinco capítulos, que dissertam a respeito destas matrizes de pensamento com base na dicotomia partes/todo. No primeiro capítulo, discutiremos a trajetória do pensamento mecanicista. No segundo, a do pensamento ecológico. No terceiro, falaremos da dimensão espiritual da ecologia. No quarto, discutiremos aspectos gerais desta dicotomia, os quais envolvem a ciência, as sistematizações filosóficas e as questões espirituais, apoiando-nos em três temas: a não-linearidade da realidade, a objetividade da ciência e as limitações do conhecimento racional; estes aspectos nos mostram uma mudança de paradigma, do mecanicista para o ecológico, ocorrido no século XX, e nos ajudam a compreender o motivo pelo qual Murray Schafer aborda tais questões. No quinto, relacionaremos as ideias de Schafer com os pressupostos abordados na primeira parte.

Para o feitiço da primeira parte, fizemos uma revisão da trajetória histórica das formações dos pensamentos mecanicista e ecológico, apoiados na abordagem de Fritjof Capra (1986, 2005, 2006, 2013) e auxiliados pela literatura da História da Filosofia (REALE, 2003, 2004, 2005). Consideramos o referencial de Capra por dois motivos: primeiramente, por este autor também apontar o desenvolvimento histórico das ideias ecológicas – mesmo que, para isso, não parta precisamente da dicotomia entre o mecanicismo e a ecologia –; em segundo lugar, por sua visão de mundo, que considera a experiência espiritual como uma experiência ecológica, o que, como veremos, tem íntima proximidade com as concepções de Schafer.

Na segunda parte, semelhantemente à primeira, trataremos de examinar a matriz de pensamento que considera a experiência como norte de uma proposta pedagógica pela dicotomia entre duas correntes educacionais presentes em toda a história: a relação entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência. Faremos isso a partir de três capítulos. O sexto capítulo da dissertação abordará a relação dicotômica entre estas duas correntes pedagógicas no desenvolvimento histórico. O sétimo trará a foco as pedagogias musicais do século XX, que serão analisadas a partir dos mesmos pressupostos discutidos no capítulo anterior. No oitavo, tal qual no final da primeira parte, observaremos as ideias pedagógicas de Murray Schafer dentro deste contexto.

Nesta parte, apoiamo-nos na conceituação criada por Bogdan Suchodolski (2002) que diferencia as correntes pedagógicas que se apoiam em um ideal de homem para gerir o processo educacional (as pedagogias da essência), das que partem do que o homem realmente é, sem nada lhe impor, para entender a educação (as pedagogias da existência). Este autor investiga o movimento histórico de desenvolvimento destas duas correntes e nos dá a base precisa para alcançar o objetivo da pesquisa, tanto no conteúdo quanto na metodologia – que também é pensada a partir de uma relação contraditória entre a essência e a existência. Durante esta segunda parte, relacionaremos a educação musical dentro deste contexto apoiando-nos em Fonterrada (2008), que nos leva da Antiguidade aos aspectos pedagógicos de Schafer.

Por fim, a terceira parte se dá como uma síntese de toda a discussão abordada na dissertação. Esta síntese mostra que as ideias pedagógicas de Murray Schafer possuem um padrão de relacionamento, o qual se dá por um modelo específico de interação entre as suas matrizes de pensamento.

Antes de partimos à dissertação em si, contudo, consideramos necessário pontuar duas últimas considerações acerca da metodologia utilizada:

- 1) É importante que o leitor perceba que esta abordagem metodológica não visa limitar a análise de uma concepção específica da história da filosofia a um dos polos que formam a relação contraditória. Por exemplo, dissertaremos mais a frente sobre o pensamento de Heráclito, filósofo da antiguidade grega, considerando-o como alinhado à corrente ecológica de pensamento. No entanto, suas reflexões também têm por base a racionalidade grega, que alicerça todo o pensamento mecanicista. Assim, *é impossível taxar qualquer uma das análises*

apresentadas neste trabalho como unilaterais, ou seja, que ao considerar uma concepção filosófica como alinhada à ecologia ela não teria qualquer influência do pensamento mecanicista. Pelo contrário! *É justamente por esta rede de interpenetrações entre os dois polos de uma dicotomia que surge a contradição e, assim, o movimento histórico*, isto é, a mudança nas formas de se ver o mundo frente o desenvolvimento da história. Portanto, o leitor deve reconhecer que a abordagem metodológica utilizada neste trabalho *visa mostrar este desenvolvimento histórico, alcançando a formação da visão de mundo de Murray Schafer*, e que não é nosso objetivo o aprofundamento na relação entre uma concepção específica – por exemplo, o pensamento de Heráclito – e os polos da dicotomia utilizada.

- 2) O intuito deste trabalho é discutir as *ideias* pedagógicas de Murray Schafer, e não a sua *prática* pedagógica em si. Sem dúvida, pelo próprio conceito de “ideias pedagógicas”, uma coisa não está completamente separada da outra. Mesmo assim, há de se lembrar que *a dissertação investiga as ideias que orientam e são substância de sua prática, e não os exercícios que o autor utiliza em suas aulas*. Trata-se de uma abordagem prioritariamente teórica, mesmo que, em alguns momentos, recorramos a experiências práticas provenientes tanto de relatos de Schafer quanto de momentos vividos pelo autor desta pesquisa no contato direto com a atuação pedagógica do educador canadense.

PARTE I

**As Bases Filosóficas da Proposta Pedagógica de Murray
Schafer**

A entrada do século XX marca o início de mudanças de concepções e ideias no campo científico que se expandiram por todas as áreas do conhecimento, gerando uma nova visão de mundo. Thomas Kuhn define este momento como uma *mudança de paradigma* (CAPRA, 2006). Fritjof Capra define um paradigma como “uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza” (2006:25).

Vemos na definição de Capra que o conceito de paradigma é ampliado do plano científico para o plano social. Um paradigma não responde somente às concepções aplicadas à pesquisa, mas também é o norte e a substância da prática de uma comunidade. Assim, a alteração nos principais pilares do antigo paradigma não é somente uma necessidade da ciência, mas da atual realidade e da exigência de compreensão de fenômenos impossíveis de serem analisados a partir dos modelos antigos. O autor aponta:

Em última análise, esses problemas precisam ser vistos, exatamente, como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado (2006:23).

Fritjof Capra (1986, 2005, 2006, 2013) considera que os valores e concepções formadores do pensamento ocidental estão sendo colocados em xeque pelas descobertas da ciência e pela realidade na qual estamos inseridos. De maneira geral, podemos resumir essa dicotomia pela tensão entre uma visão de mundo que privilegia as *partes* e outra que se atenta ao *todo*. O autor considera que o desenvolvimento do pensamento no Ocidente priorizou o entendimento do mundo por meio da compreensão de suas partes, cuidadosamente separadas pelo pensamento analítico. Este olhar sobre o mundo vem se desenvolvendo desde a filosofia grega e tem seu ápice na aurora da era moderna, com Isaac Newton e René Descartes. Em contrapartida, novas maneiras de ver a realidade emergem como uma alternativa para a resolução dos impasses científicos, sociais e ambientais. Não obstante suas particularidades, tais abordagens têm em comum uma tendência a observar o mundo de forma mais unificada, analisando-o a partir de pressupostos que preservam uma relação orgânica entre as partes. A primeira tem sido denominada de visão mecanicista, reducionista, atomística; a segunda, de holística, sistêmica, ecológica.

Ambos os paradigmas, entretanto, não são somente uma consequência do contexto atual em que vivemos. De certa forma, a dicotomia entre as partes e o todo remonta a toda

história do Ocidente e, para o seu entendimento, nos será útil uma recapitulação das construções filosóficas que enfatizam tanto um quanto o outro. Assim, neste segmento do trabalho demonstraremos a evolução dos pensamentos mecanicista e ecológico – termos aqui selecionados para a discussão – no decorrer da história como base para uma análise da dicotomia presente na mudança de paradigma.

Primeiramente, voltaremos o foco da discussão para a trajetória do pensamento mecanicista. A ideia aqui é destacar dentre as grandes sistematizações filosóficas do Ocidente aquelas que formaram as bases para a compreensão mecanicista do mundo. Na íntegra, tomaremos a mesma metodologia para apontar as principais manifestações das ideias ecológicas no pensamento ocidental. Destarte, é importante ressaltar que esta recapitulação histórica possui um objeto delimitado: as visões de mundo que formam a base da dicotomia entre o mecanicismo e a ecologia. Sendo assim, diversos pensadores e suas ideias foram deixados de lado por não representarem um avanço significativo na discussão do modo de se apreender o mundo em partes ou como um todo.

Neste trabalho consideramos, assim como Capra, que a experiência espiritual é uma experiência ecológica da realidade; um estado de consciência no qual o mundo é percebido como um todo, e não dividido em partes. Veremos que esta abordagem não é uma mera opção metodológica, mas uma necessidade proveniente da própria proposta educacional de Murray Schafer, que também observa a experiência como uma ponte entre a ecologia e a espiritualidade. Portanto, faz-se necessário o aprofundamento nas características específicas desta forma de experiência. Faremos isso no terceiro capítulo, abordando tanto as filosofias espirituais alicerçadas no mito e no rito – o modelo arcaico de espiritualidade –, quanto aquelas que partem da vivência empírica da realidade para um consciência do todo – o modelo proveniente das filosofias orientais.

Após a contextualização histórico-filosófica de ambas as correntes de pensamento – a mecanicista e a ecológica –, bem como da discussão da experiência espiritual no contexto ecológico, dissertaremos a respeito de algumas implicações teóricas e práticas desta dicotomia. Analisaremos as consequências destas visões de mundo sobre três aspectos: a questão da não-linearidade, o problema da objetividade no processo de conhecimento e os limites do pensamento racional.

Ao final desta parte, abordaremos como todos estes pressupostos se manifestam na obra de Murray Schafer, realizando uma primeira síntese, a qual tem por objetivo discutir como o pensamento ecológico orienta as reflexões do autor. Isso será feito por meio de duas

dimensões de sua obra: a composicional, ao tratar da ecologia na estrutura e na temática de suas composições, e a dos estudos da paisagem sonora, abordando o próprio conceito de ecologia do autor, a ecologia sonora.

CAPÍTULO 1

O CAMINHO DO PENSAMENTO MECANICISTA

A ÊNFASE NAS PARTES

O pensamento ocidental vem sendo construído sob a ideia da separação do mundo em partes. Deste ponto de vista, a realidade pode ser completamente apreendida pela somatória das compreensões de “unidades menores desta realidade”, analisadas separadamente e associadas sob uma relação de causa e efeito. Por exemplo: um carro pode ser completamente compreendido se entendermos as funções de suas rodas, pistões, engrenagens, eixos, etc. Estas peças são, então, conectadas por uma relação de causa e efeito: pistões acionam engrenagens, que por sua vez giram os eixos e estes as rodas. Essa maneira de se entender as coisas, o mundo a nossa volta, tem sua origem na Grécia antiga, berço do pensamento racional, onde a sociedade pela primeira vez questionou a maneira holística de se apreender a realidade, tão característica das sociedades arcaicas.

A Grécia Antiga

Reale distingue três períodos da filosofia grega pré-helenística (antes da conquista de Alexandre):

- 1) O período *naturalista*, caracterizado pelo problema da *physis* (isto é, da natureza) e do cosmo, e que, entre os séculos VI e V, viu sucederem-se os Jônios, os Pitagóricos, os Eleatas, os Pluralistas e os Físicos ecléticos.
- 2) O período chamado *humanista*, que, em parte, coincide com a última parte da filosofia naturalista e com sua dissolução, tendo como protagonista os Sofistas e, sobretudo, Sócrates, que pela primeira vez procura determinar a essência do homem.
- 3) O momento das *grandes sínteses* de Platão e Aristóteles, que coincide com o século IV a.C., caracterizando-se sobretudo pela descoberta do suprassensível e pela explicitação e formulação orgânica de vários problemas da filosofia (2003:13).

No período inicial da filosofia grega, por volta do século VI a.C., ciência, filosofia e religião não se encontravam separadas. Deste modo, toda a compreensão da realidade era permeada por estes três eixos. O principal objetivo dos filósofos naturalistas, pioneiros na Grécia, era descobrir a natureza essencial de todas as coisas, o que permeava tudo: *physis*. É por este motivo que tais filósofos são denominados, além de naturalistas, *físicos*. Assim, dada a inexistência de limites exatos entre uma apreensão científica e religiosa, suas conclusões apresentavam um caráter holístico. “(...) Tales declarava que todas as coisas estavam cheias de deuses (...)” (CAPRA, 2013:33). Discutiremos mais à frente o aspecto holístico dos filósofos naturalistas da Grécia antiga; no entanto, uma característica importante a se apontar neste momento é que o princípio ativo da vida, a essência de todas as coisas, a *physis*, não era um fator externo a estas coisas, mas *encontrava-se presente em seu interior*.

Esta unidade entre o espírito e a matéria, proveniente, como veremos mais a frente, do modo como as sociedades arcaicas enxergavam o mundo, começou a ser minada a partir da escola eleática, na fase final do período naturalista. Parmênides, que viveu da segunda metade do século VI a.C. a meados do século V a.C., é considerado o fundador desta escola e, a partir de um programa diferente de todos seus predecessores, chegou a um novo foco filosófico. Pela primeira vez, o acento das reflexões é deslocado da *cosmologia*³ (teoria do todo) para a *ontologia*⁴ (teoria do ser).

Por localizar-se em um período da filosofia em que o problema filosófico era a *physis*, a busca de Parmênides também tinha caráter naturalista, porém, seu desenvolvimento buscava o *Ser* como princípio fundamental: “o ser é e não pode não ser; o não ser não é e não pode ser de modo algum” (REALE, 2003). Este princípio aponta o Ser como *positivo puro* e o Não Ser como *negativo puro*; um é absolutamente contraditório ao outro. Esta é, por sinal, a primeira formulação do *princípio da não contradição*, que afirma a impossibilidade dos contraditórios coexistirem, um dos grandes pilares do pensamento racional ocidental. Tomando o raciocínio lógico para a reflexão acerca do Ser, Parmênides, então, aponta algumas características:

- a) É “incriado”: pois se fosse criado pelo Não Ser seria um absurdo, pois o Não Ser não é; se fosse criado pelo Ser ele já o seria.

³ “**Cosmologia** (do gr. *kosmos*: mundo, *logos*: ciência, teoria). Conjunto das teorias científicas que tratam das leis ou das propriedades da matéria em geral ou do universo (...). A natureza (*physis*) é homogênea, sem regiões do ser separadas, sem relações estruturadas por um centro nem tampouco pela oposição do alto e do baixo, do céu e da Terra” (JAPIASSÚ, 1996:57).

⁴ “**Ontologia** (gr. *to on*: o ser, *logos*: teoria). Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius, professor na Universidade de Marburg, em seu *Lexicon Philosophicum* (1613), designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do “ser enquanto ser”; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria” (JAPIASSÚ, 1996:201).

- b) É “incompactível”, “imóvel” e “imutável”: o Ser não pode ir ou se transformar no Não Ser, pois o Não Ser não é e o Ser não pode ir ou se transformar no Ser, pois seria o permanecer.
- c) É “presente eterno”: pois o passado é aquilo que não é mais e o futuro ainda não é.

Assim, a partir deste desenvolvimento, o Ser passa a ser visto como o princípio fundamental. Inicialmente tal fundamento é tomado como *unidade* do universo: o Ser simplesmente “é” e, portanto, espírito e matéria ainda eram vistos como unificadas dentro do Ser⁵, o que é explicado pela ainda forte influência naturalista. Poderíamos, assim, considerar este pensamento como holístico. No entanto, foi a partir destas reflexões que foram dados os conceitos primordiais, tanto para a divisão espírito/matéria, quanto para a divisão do mundo em partes.

O principal desenvolvimento destes conceitos, ainda na filosofia Grega, foi dado pelos atomistas, principalmente nas ideias de Leucipo e Demócrito. Baseando-se na divisão entre espírito e matéria, esta última foi considerada como formada por inúmeros “blocos básicos de construção”, menores unidades indivisíveis, sendo que estas seriam partículas passivas contidas no espaço. Estes “blocos básicos” possuíam as mesmas características do Ser de Parmênides sendo, portanto, “a fragmentação do Ser-Uno eleático em infinitos ‘seres-unos’, que aspiram a manter o maior número de características do Ser-Uno eleático” (REALE, 2003:44). Os movimentos executados por tais blocos e a sua junção, formadora da matéria macroscópica, seriam resultado de uma força externa de caráter espiritual. Vê-se aqui a formulação de princípios gerais que alicerçam o pensamento ocidental, como:

- Divisão da totalidade em partes: diferentemente dos primeiros físicos, a partir dos eleatas o todo é observado como sendo dividido em partes. O Ser de Parmênides – que por mais que inaugurasse a compreensão ontológica da realidade ainda possuía uma feição cosmológica – abre as portas para que, sob a visão atomística, o mundo seja entendido como feitos de partes. Estas partes possuíam uma totalidade interna, autovalidável, mas que não correspondia mais à ideia da *physis*.
- Separação entre espírito e matéria: primeiramente, este princípio já se encontra presente a partir da consideração de que a matéria tem em si uma totalidade indivisível, mas que obedece a uma força espiritual para formar a realidade visível; a matéria é uma coisa, a força espiritual é outra. No entanto, outro ponto importante decorre desta separação: a força (o espírito) é considerada algo extrínseco à matéria, que não a permeia, mas simplesmente a influencia; a matéria deixa de conter sua essência, que se torna algo externo.

⁵ Isso deve ser compreendido através da totalidade do Ser. Espírito e matéria não devem ser considerados “partes” do ser, pois ele é uno.

A expansão das observações naturalistas acerca da essência de todas as coisas atingiu os limites do pensamento da época. Suas considerações levaram da ideia de unidade, à de fragmentação. É compreensível, assim, que tal questão tenha se esgotado e que outras preocupações tenham emergido neste cenário. A partir do pensamento dos chamados sofistas, inicia-se a segunda fase da filosofia antiga, a *humanista*. Reale destaca:

Esse deslocamento radical do eixo da filosofia se explica pela ação conjunta de dois diferentes tipos de causas. Por um lado, como vimos, a filosofia da *physis* pouco a pouco havia exaurido todas as suas possibilidades. Com efeito, todos os caminhos já haviam sido palmilhados e o pensamento “físico” havia chegado aos seus limites extremos. Desse modo, era fatal a busca de outro objetivo. Por outro lado, no século V a.C., manifestaram-se fermentos sociais, econômicos e culturais que, ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da sofística e, por seu turno, foram por ele favorecidos (2003:74).

É evidente que esta alteração no foco filosófico não significa o esgotamento da dicotomia todo/partes, pois, se assim o fosse, de nada valeria o presente segmento deste trabalho. Tal problema filosófico permanecerá por toda a história da filosofia como uma tensão de “pano de fundo”. No entanto, no período humanista, esta tensão, que até então era a preocupação maior, passa a não atuar no plano principal. O tema central agora será o homem e suas virtudes. É o nascimento da moral e da política como objeto de estudo. O Ser dos eleatas é agora tomado a partir da existência humana, e não de forma absoluta como antes. Assim, o período humanista acaba por não avançar significativamente no debate da dicotomia que pretendemos abordar, sendo desnecessário o seu aprofundamento.

A terceira fase, e última, da filosofia grega pré-helenística é o período das grandes sínteses. Platão e Aristóteles sistematizam o conhecimento construído pelos filósofos anteriores e avançam por seus respectivos caminhos formando, em suas obras, a fonte primária da mente ocidental.

Até o momento, a discussão que travamos neste segmento teve um caráter que se mostra acima do mundo “físico”, “real”, “material”; como ideias puras que podem ser entendidas como um conceito. No entanto, este recurso para a explicação das coisas não é característico dos filósofos naturalistas ou humanistas. Para demonstrar e raciocinar a respeito de seus temas, eram empreendidos “exemplos” e “metáforas” do mundo sensível. A *physis*, para Tales de Mileto, era “água”. O átomo era uma “divisão mecânica” do Ser eleata em diversos seres-unos. O modo de se entender e explicar a realidade não tinha, ainda, abandonado sua ligação com o plano “físico”, “sensível”. Entretanto, a maneira que tomamos para analisar os naturalistas não se deu dessa forma. Analisamos suas reflexões a partir de

conceitos não-físicos; sem usar metáforas acerca do mundo material. Isso é *metafísica*, a grande descoberta do mundo suprassensível empreendida por Platão. A partir desta descoberta a filosofia tomou rumos nunca antes trilhados. Reale afirma: “De fato, todo pensamento ocidental seria condicionado definitivamente por essa ‘distinção’, tanto na medida de sua aceitação (o que é óbvio), como também na medida de sua não aceitação” (2003:139).

É necessário neste momento uma diferenciação. A metafísica, tomada como um conceito bem delineado, não foi desenvolvida por Platão. Suas considerações limitam-se à “metodologia” utilizada para se chegar a uma nova região do saber: um mundo suprassensível, até então não explorado pela razão⁶. O filósofo deu o nome para este “método” de *segunda navegação*, pois se inspirou no termo usado pelos navegantes quando os ventos cessavam e eles eram obrigados a recorrer aos remos para chegar a algum lugar. Para Platão, a tentativa de explicar o sensível por meio dos próprios referenciais sensíveis, como pretendiam os pré-socráticos, tinha falhado. Assim, o filósofo propôs um *mundo das ideias*; um plano em que os problemas podem ser resolvidos como conceitos diretos, ideias diretas, distantes da necessidade da ligação com o sensível. O mundo *Inteligível*, ou o mundo das ideias, supõe que todo elemento físico não é nunca uma causa, mas uma consequência de alguma causa suprema, última, absoluta. Esta causa não pertence ao mundo físico, ela existe acima deste mundo. Ela é suprassensível; metafísica.

Ao propor o reino Inteligível, Platão divide a própria ontologia em dois mundos. O Ser, considerado um princípio ontológico, não é mais único, e sim se divide em dois planos: o físico e o metafísico. Nesta citação, Reale expõe como a “segunda navegação” leva à visão de dois diferentes mundos:

A “segunda navegação”, portanto, leva ao reconhecimento da existência de dois planos do ser: um, fenomênico e visível; outro, invisível e metafenomênico, captável apenas com a mente e, por conseguinte, puramente inteligível (...).

Depois da “segunda navegação” platônica (e somente depois dela) é que se pode falar de “material” e “imaterial”, “sensível” e “suprassensível”, “empírico” e “metaempírico”, “físico” e “suprafísico”. E é à luz dessas categorias que os Físicos anteriores se revelam materialistas e que a natureza e o cosmos não aparecem mais como a totalidade das coisas que existem, mas apenas como a totalidade das coisas que aparecem. O “verdadeiro ser” é constituído pela realidade “inteligível” (2003:139).

⁶ De fato, o próprio termo “metafísica” não existia à época. Mesmo o seu sistematizador, Aristóteles, utilizava os termos “filosofia primeira” ou “teologia” em oposição à “filosofia segunda” ou “física”, para distinguir o mundo metafísico e o físico, respectivamente. (REALE, 2003). “O termo ‘metafísica’ origina-se do título dado por Andronico de Rodes, principal organizador da obra de Aristóteles, por volta do ano 50 a.C., a um conjunto de textos aristotélicos - ta metá ta physiká - que se seguiam ao tratado da física, significando literalmente ‘após a física’, e passando a significar depois, devido a sua temática, ‘aquilo que está além da física, que a transcende’” (JAPIASSÚ, 1996:180).

Assim, observando a linha histórica que estamos a traçar, vê-se que outro passo na divisão da realidade em partes foi dado. A partir da metafísica, a totalidade continuará a ser buscada, porém, como ideia, e não como unidade que permeia o material e o espiritual. Como vimos, o desenvolvimento do *conceito* de metafísica não foi dado por Platão; coube a seu discípulo, Aristóteles, o papel de sistematizá-lo.

Aristóteles foi o responsável não somente por refletir acerca da metafísica e do supracensível e organizá-los como conceitos, mas por sistematizar todo o conhecimento até então proposto pela sociedade grega. Sua obra disserta a respeito de todas as problemáticas até então apontadas pelos naturalistas e humanistas e, para além de uma revisão, são propostas por ele novas categorizações. É dele, por exemplo, a estruturação dos temas centrais ao qual toda a história da filosofia posterior se concentrou: metafísica, física, psicologia, ética, política, estética e lógica. Por transitar durante sua vida entre as duas categorias gerais que estamos discutindo, ou seja, aquelas ideias que priorizam a visão do mundo a partir da totalidade e aquelas que priorizam a visão de mundo a partir das partes e que formam a base do mecanicismo, e por ter realizado uma sistematização de todo o pensamento grego, que possui as duas correntes, a obra de Aristóteles apresenta ambos os direcionamentos.

No que diz respeito à formação do pensamento mecanicista, Aristóteles foi o filósofo a formalizar a metodologia grega de se chegar à verdade. Explicou, por exemplo, o *silogismo*, uma das principais fundações do raciocínio grego, que parte do princípio segundo o qual, se $A=B$ e $B=C$, então $A=C$. Tal princípio é transferido para o campo do juízo e pode chegar a conclusões como: se eu sou humano e o ser humano é mortal, então eu sou mortal. Este é um processo de extrema importância para a formação do pensamento ocidental, pois consegue *extrair verdades particulares através de verdades universais*. O silogismo é por excelência o método de se chegar à particularidade, de dividir a totalidade, e sua presença na formação da visão de mundo ocidental é substancial.

O lado naturalista de Aristóteles – e, assim, sua contribuição para a formação do pensamento ecológico – é constatado quando nos voltamos, por exemplo, para as suas discussões acerca da relação entre *forma* e *matéria*. Para Aristóteles, a forma e a matéria não podem ser separadas. A matéria é o princípio constitutivo das realidades sensíveis, mas seu ser é um ser em potencial: ela só se torna algo através da forma. Já a forma é o princípio que concretiza a matéria e, a não ser por abstração, só existe nesta concretização. Esta concepção sobre a forma e a matéria difere substancialmente de, por exemplo, Platão. Em Platão, a realidade material é uma consequência de um mundo supracensível, o mundo das ideias. Já

em Aristóteles, apesar de matéria e forma serem consideradas distintas, uma está intrinsecamente ligada à outra por uma relação processual, na qual ambas se realizam por sua interdependência. No que responde à formação do pensamento ecológico, podemos apontar duas contribuições deste autor: primeiro, a ligação entre a matéria e o não-material em uma totalidade dinâmica e mutuamente dependente; segundo, o retorno à noção de que a essência não é algo exterior à matéria, mas se encontra justamente no processo de interação entre a matéria e a forma.

Foi por esta feição naturalista de Aristóteles que se fez possível sua importância como construtor do pensamento ocidental. Se por um lado algumas de suas constatações apontavam para a divisão do mundo em diferentes partes, por outro, mantinha-se uma busca pela essência. Essa última característica foi fundamental para que sua filosofia fosse aliada à religião. Como é sabido, as instituições religiosas progressivamente foram concentrando poder durante a história. Uma tentativa de se desvincular completamente da busca da essência, fatalmente culminaria em preposições que fugiriam à religião e, assim, na não utilização das ideias de Aristóteles. Deste modo, a sistematização aristotélica dos conhecimentos até então desenvolvidos geraram a base formal da lógica e dos conceitos da racionalidade sem perder o apelo religioso, influenciando dois mil anos da história do conhecimento ocidental e se estendendo até a Idade Média.

A Era Moderna

Nos dois mil anos que se sucederam à síntese dos conhecimentos gregos realizada por Aristóteles, diversos foram os modos de a sociedade ocidental tomar a verdade, de chegar ao saber. No entanto, todas estas filosofias não fogem estruturalmente dos pressupostos da síntese aristotélica. Desde o período helênico até a Idade Média, as concepções formalizadas pelo filósofo grego sempre foram o alicerce das reflexões. O principal expoente filosófico medieval foi a obra de Tomás de Aquino, que realizou a leitura religiosa de Aristóteles, o que ficou conhecido como *Escolástica*.

O período que se segue à Idade Média é o Renascimento, uma época marcada pela retomada da cultura clássica grega, proporcionada pela descoberta de textos originais destes filósofos. Do ponto de vista das grandes sistematizações filosóficas, a Renascença também não superou a tradição aristotélica, mantendo-se dentro dos pressupostos desenvolvidos pela escolástica de Aquino. Contudo, seria injusto resumirmos todo este período a tal afirmação.

Outra definição do Renascimento, a de Eugênio Garin, parte do pressuposto de que, em geral, se entende um avanço filosófico por uma sistematização de grandes proporções, negando-se outros pensamentos que, mesmo não sendo sistematizados, imprimem uma nova visão de mundo (REALE, 2004:7). O Renascimento, sob este prisma, representa um novo espírito, diferente daquele encontrado na Idade Média, em que novas tendências adentraram o mundo cultural preparando o terreno para a alvorada da Modernidade.

A partir do final do Renascimento uma nova forma de se pensar o mundo dividido em partes é iniciada, e acaba por constituir fundamentos que, até hoje, são a substância do pensamento moderno ocidental. Estas novas concepções surgem dos avanços técnico-científicos e de suas consequências filosóficas, sendo denominada *Revolução Científica*. Reale define:

O período que vai de 1543, ano da publicação de *De revolutionibus* de Nicolau Copérnico, até 1687, ano da publicação de *Philosophiae naturalis principia mathematica* de Isaac Newton, é geralmente indicado como período da “revolução científica”. A *revolução científica* é um grandioso movimento de ideias que, a partir da obra de Copérnico e Kepler, adquire nos Seiscentos suas características qualificativas na obra de Galileu, encontra seus filósofos – em aspectos diferentes – em Bacon e Descartes, e exprime sua mais madura configuração na imagem newtoniana do universo-relógio. Nos anos que intercorrem entre Copérnico e Newton muda a imagem do universo, mas mudam também as ideias sobre a ciência, sobre o trabalho científico e as instituições científicas, sobre as relações entre ciência e sociedade e entre saber científico e fé religiosa (2004:139).

Copérnico (1473-1573) foi o responsável pela descoberta de que a Terra gira em torno do Sol. Esta descoberta científica, que parte dos estudos astronômicos, teve consequências capitais na sociedade ocidental. Deixando a Terra de ser o centro do universo, ela passa a ser um corpo celeste como qualquer outro; deixa também de ser o local sagrado onde Deus fez o homem, o ponto mais alto de sua criação. O caráter humanista do início do Renascimento é perdido e as atenções são desviadas para a natureza. Isso muda completamente o papel do conhecimento científico. Se Deus não é mais o mistério e a natureza “real”, “física”, é a realidade, o saber não se dá através do sacerdócio e da fé, mas sim através do experimento. A ciência experimental torna-se, então, independente da filosofia e da religião. No entanto, essa autonomia só se deu após a invenção de uma forma sólida e própria de se alcançar o saber.

A obra científica de Galileu Galilei, o “pai da ciência moderna”, é considerada um divisor de águas, e aponta para um novo programa de obtenção do conhecimento. Este tem como base o foco centralizado no *método* que, até então, na história ocidental, não se apresentava como o principal pilar na busca do saber. Nunca, até Galileu, o método foi tão

exaltado como a verdadeira ferramenta para se alcançar a verdade. Sua principal característica é o processo *hipotético-dedutivo*, que parte diretamente da experiência para formulação de hipóteses, por meio da dedução dos seus elementos básicos. Tais hipóteses devem ser comprovadas a partir da própria experiência, de modo que sua repetição torne-a publicamente controlável e, assim, possa ser tomada como verdade. A partir deste ponto, a vida só pode ser explicada por este tipo de apreensão do saber, que se convencionou chamar de Ciência, em sua acepção moderna.

Tal forma de obtenção do conhecimento contrasta com a tradição do pensamento grego. Apesar da lógica e da razão serem o cerne de ambos os métodos, o sentido de “dedução” na Grécia antiga era completamente diferente. Os modelos na Antiguidade grega eram atingidos a partir de princípios fundamentais ou *axiomas*. A atitude da observação da natureza, a experiência, servia de base para a formulação de princípios; estes, sim, serviriam como material de análise. “A revolução científica cria o cientista experimental moderno, cuja experiência é o experimento, tornado sempre mais rigoroso por novos instrumentos de medida, cada vez mais precisos” (REALE, 2004:146). A observação da natureza perde na ciência moderna sua limitação ao contemplativo, sendo a experiência uma indução do homem sobre a natureza. O dedutivo, neste caso, passa a ser a atitude de formulação das hipóteses através da atividade indutiva à realidade. É neste sentido que Reale destaca que “a revolução científica é precisamente aquele processo histórico do qual decorre a ciência experimental, vale dizer, uma *nova forma de saber*, nova e diferente do ‘saber’ religioso, do ‘metafísico’, do ‘astrológico e mágico’ e também do ‘técnico e artesanal’” (REALE, 2004:147).

Outra diferença importante entre a ciência moderna e o pensamento grego é a questão da *objetividade da natureza* na pesquisa. A tradição aristotélica mantivera a busca da essência das coisas como subjacente no Ocidente. Com a revolução científica e o advento de um método próprio, entretanto, a busca do conhecimento passa a focar o acontecimento objetivo. Assim:

A ciência de Galileu é a ciência de um realista, ou seja, a ciência de um cientista convicto de que as teorias científicas alcancem e descrevam a realidade; a ciência é descrição verdadeira da realidade, e nos diz “como vai o céu”; e é objetiva porque descreve as qualidades objetivas e mensuráveis (qualidades primárias) e não as qualidades subjetivas (qualidades secundárias) dos corpos. E esta ciência, descritiva de realidades objetivas e mensuráveis, é possível porque é o próprio livro da natureza que “está escrito em linguagem matemática”. A ciência, portanto, é objetiva porque não se embrenha nas qualidades subjetivas e secundárias nem se propõe a busca das “essências” (REALE, 2004:191).

De acordo com Capra: “Galileu Galilei expulsou a qualidade da ciência, restringindo esta última ao estudo dos fenômenos que podiam ser medidos e quantificados” (2006:34). Os aspectos subjetivos da realidade foram considerados imprecisos demais para descrever o mundo, e somente uma averiguação quantitativa teria o poder desta descrição.

A objetividade da ciência moderna é mais uma expressão da linha evolutiva que estamos traçando. Quando a subjetividade é abandonada na busca do saber “real”, a noção de um mundo em partes coloca sua divisão cabal: o homem se separa do mundo. Sem dúvida esta colocação não deve ser extremada. A objetivação das atitudes e ideias do homem ainda é considerada na obtenção do saber, mas, mesmo levando-se em conta este detalhe, isso nos leva a admitir que o homem não é um ser integrado à natureza e, mesmo quando integrado à natureza, não é integral a seu espírito⁷.

A divisão espírito/matéria, originada na Grécia antiga, leva uma roupagem moderna quando a realidade é somente tratada a partir do seu aspecto objetivo. Tal divisão é bem expressa no ponto de vista do próprio Galileu, a respeito da contradição entre a religião e a ciência. Para Galileu, “a intenção do Espírito Santo seria ensinar-nos como se vai ao céu e não como vai o céu” (REALE, 2004:190). Deste modo, o papel da religião não seria mais o de explicar a realidade, mas de levar à salvação; cabia à ciência entender os fenômenos do mundo. Não se trata, portanto, de uma relação de exclusão. Cada uma tem o seu papel na formação do que se é entendido por verdade, porém, a única verdade acerca da realidade “cotidiana” é obtida através da ciência; a religião é afastada num plano muito além do metafísico, pois este ainda se preocupa com a vida mundana. É exatamente esta ideia que pôde validar o método científico diante da grande retentora de poder (econômico, político, social) da época: a Igreja. Não obstante este ponto de vista, Galileu teve de ceder à pressão desta instituição por confirmar a teoria de Copérnico acerca do Sol como centro do Universo⁸

⁷ Sobre este assunto é necessário diferenciar o termo “objetividade” de “neutralidade”. A ênfase nos aspectos objetivos da realidade que se deu após a revolução científica levou o cientista a considerar-se separado desta realidade, podendo observá-la “de longe”, para a obtenção da verdade. Este ponto de vista é normalmente denominado como a “neutralidade” da ciência. Porém, não necessariamente uma concepção que privilegia a objetividade tende a considerar o homem como neutro no momento da obtenção da verdade. Não obstante, mesmo estas concepções não se assemelham às apreensões totalizadas do mundo, pois o homem e a realidade são diferenciados em “subjetividade” e “objetividade”, respectivamente. Assim, o que pretendemos apontar no momento é que o advento do método científico separou o homem da totalidade de forma nunca antes realizada em uma obtenção do saber, e que isso levou tanto à concepções mais drásticas de separação, como a noção de “neutralidade”, quanto à sistematizações que entendem a realidade na interação entre o subjetivo e o objetivo, porém, mesmo nestas, está implícita a separação entre o homem e a totalidade.

⁸ A noção de que o Sol é somente o centro do Sistema Solar e que existem outros inúmeros sistemas semelhantes a este foi uma descoberta posterior. Deste modo, para a época, o Sol foi considerado o centro do Universo.

e da mobilidade da Terra em seu entorno, renunciando a esta afirmação frente ao Santo Ofício.

A ideia da objetividade da ciência não foi uma consequência derivada somente do método científico, mas teve seu respaldo filosófico numa formulação extrema da desagregação entre o espírito e a matéria. No séc. XVII, paralelamente ao movimento da revolução científica, René Descartes percebe que o método científico até então utilizado era bem sucedido na explicação de fatos empíricos, mas não se fundamentava como meio de se alcançar a verdade. A filosofia, neste cenário, não podia mais se sustentar na tradição aristotélica. Era necessário, no plano filosófico, um pensamento organizador que, ao mesmo tempo, fosse a ferramenta para explicar a realidade e o fundamento da ciência, a nova forma do saber. Não se trata de discutir os meios de apreensão do conhecimento deste ou daquele ramo da ciência, mas da reflexão acerca dos próprios fundamentos do saber. O método deve ser a base para o novo saber. Assim, Descartes encerra dois mil anos consecutivos da metafísica de Aristóteles, com sua obra *Discurso sobre o método*, em que o autor formaliza o método científico por meio do *processo analítico*, criando quatro critérios para se alcançar a verdade (REALE, 2004:288-290):

- 1) “A *evidência racional*, que se alcança mediante um ato intuitivo que se autofundamenta”: através do ato intuitivo sobre uma experiência, ou experimento, deve-se alcançar a *clareza e distinção* de uma evidência *pura*. Assim, a evidência racional se autofundamenta e se autojustifica, pois não está apoiada na argumentação, mas na atitude racional acerca de um fato empírico. A pureza da evidência garante sua fundamentação e justificação, não deixando margem para a dúvida;
- 2) “A *análise*, uma vez que para a intuição é necessária a simplicidade, que se alcança mediante a decomposição do complexo em partes elementares”: a divisão do fenômeno em tantas partes menores quanto for possível leva à distinção das ambiguidades, as quais tendem a impedir que se chegue à clareza da evidência. Para a atuação da intuição, o fenômeno deve se apresentar da forma mais simples possível, o que é alcançado através de sua divisão;
- 3) “A *síntese*, que deve partir de elementos absolutos ou não dependentes de outros, e proceder em direção aos elementos relativos ou dependentes, dando lugar a uma cadeia de nexos coerentes”: após a divisão do fenômeno estudado em direção à simplicidade de seus elementos, deve-se reunir tais fragmentos para que se possa deduzir algo acerca deste fenômeno. Essa articulação deve recompor a ordem, partindo do simples ao complexo, sem deixar-se afastar da realidade da evidência.
- 4) “O *controle*, efetuado mediante a enumeração completa dos elementos analisados e a revisão das operações sintéticas”: é necessário, por fim, proceder com a averiguação das deduções, enumerando os elementos analisados, o que verifica se a análise está completa, e revisando a síntese, comprovando se ela está correta.

Tendo formulado seu método, Descartes passa a aplicá-lo às formas de se obter a verdade do saber tradicional – notadamente, para o filósofo, a *experiência sensível*, a *razão*, e o *saber matemático* –, com o intuito de chegar a uma *verdade pura*, na qual todo o saber não só se basearia, mas como se justificaria. Por considerá-las passíveis de dúvida, o filósofo descarta todas estas formas tradicionais de obtenção da verdade para a formulação do princípio básico da sua filosofia, princípio este que deveria não somente se apoiar, mas também sustentar todo o método analítico. Descartes, então, chega a uma conclusão:

Como relata Descartes no *Discurso sobre o método*, depois de ter posto tudo em dúvida, “somente depois tive de constatar que, embora eu quisesse pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que eu, que assim pensava, fosse alguma coisa. E observando que essa verdade – ‘penso, logo sou’ - era tão firme e sólida que nenhuma das mais extravagantes hipóteses dos céticos seria capaz de abala-la, julguei que podia aceitá-la sem reservas como o princípio primeiro da filosofia que procurava” (REALE, 2004:292).

“*Cogito, ergo sum*” ou “penso, logo existo” é o princípio fundamental a partir do qual se desdobra toda a filosofia de René Descartes e, sendo este considerado o “pai da filosofia moderna”, todo o pensamento ocidental moderno também se apoia neste princípio. É uma constatação básica, impossível de contestações. Todo e qualquer saber é um desdobramento deste princípio, pois para obter-se conhecimento é necessário que se exista, e a própria existência é o pensar, que produz o conhecer. Isso é validado perante o próprio método de Descartes, pois, aqui, o pensar não é um fruto do raciocínio, da razão: é uma intuição pura, igualada ao próprio Ser. Assim, Descartes define a natureza do ser como *res cogitans*, uma realidade pensante, uma ligação direta entre o pensar e o ser. Esta foi a mudança essencial de Descartes na filosofia. Se Parmênides desloca o eixo das reflexões filosóficas da cosmologia para a ontologia, Descartes inaugura a apreensão gnoseológica⁹ das ideias filosóficas ao igualar o pensar ao ser.

Com isso, Descartes divide o mundo em duas dimensões extremamente diferenciadas: uma reservada ao espírito; a outra, à materialidade. Ambas têm suas naturezas próprias, irreduzíveis, autovalidáveis, que funcionam por suas próprias diretrizes, não havendo nenhum grau intermediário entre elas. O humano seria, então, o único ser onde as duas dimensões convivem, pois, além de existir materialmente, ele tem a capacidade do pensar.

Mas, se o mundo do pensamento, *res cogitans*, possui seus critérios, que se baseiam no método analítico e no seu desdobramento em um princípio fundamental, “penso, logo existo”,

⁹ “**Gnoseologia** (do gr. *gnosis*: conhecimento, e *logos*: teoria, ciência) Teoria do conhecimento que tem por objetivo buscar a origem, a natureza, o valor e os limites da faculdade de conhecer. Por vezes o termo ‘gnoseologia’ é tomado como sinônimo de epistemologia, embora seja mais amplo, pois abrange todo tipo de conhecimento, estudando o conhecimento em sentido mais genérico” (JAPIASSÚ, 1996:117).

quais seriam os elementos que explicam o mundo material? É neste momento que entra a obra de Isaac Newton, cujas descobertas científicas foram tão importantes e revolucionárias à época, que se tornaram a base de toda a ciência que visava entender a realidade material. Newton era o elo que faltava na construção do pensamento ocidental moderno. Se Descartes constrói a base filosófica da modernidade, separando o mundo das ideias do mundo material, Isaac Newton explica todas as regras de funcionamento deste último. A visão do mundo material que imperou até as descobertas da Física moderna, já no século XX, tem por base a *Mecânica* newtoniana, comumente denominada *Física Clássica*.

Os conceitos centrais da Mecânica são bem conhecidos dentro do senso comum, pois, como ocidentais, formam os alicerces da nossa compreensão do mundo material. São eles:

- a) Espaço: o conceito de espaço em Newton é o de um espaço *absoluto*. É um espaço *tridimensional* baseado na geometria euclidiana. Ele está sempre em repouso e é imutável. Nas palavras de Capra, ele era “o palco do universo newtoniano, no qual se desdobravam todos os fenômenos físicos” (2013:69).
- b) Tempo: sendo o espaço sempre idêntico e imóvel, todos os fenômenos que ocorrem nele são descritos em outra dimensão da realidade: o tempo. O tempo também é *absoluto*, pois é imutável: nada afeta o tempo, as coisas somente acontecem no tempo; e é *linear*, pois flui eternamente do passado para o presente, em direção ao futuro.
- c) Matéria: são os elementos que se movem dentro do espaço e tempo absolutos. Ela tem como fundamento, basicamente, a distinção entre o cheio e o vazio, entre a matéria e o espaço.
- d) Forças: o modelo de matéria de Newton se assemelha bastante à ideia proposta pelos atomistas gregos. A principal diferença entre estes reside no fato de que Newton explica as forças que agem sobre a matéria, causando, assim, os fenômenos do mundo material. Tais forças dependem exclusivamente das massas e das distâncias mútuas das partículas.

Os conceitos aqui apresentados são gerais. Não é nossa intenção nos aprofundarmos nos detalhes matemáticos que provêm destes conceitos, mas sim captar a amplitude dos critérios que atuam sobre o mundo material. É a partir destes conceitos gerais que Newton equaciona a relação das forças sobre as partículas, inventando categorias e técnicas inteiramente novas, notadamente o cálculo diferencial, gerando as leis atuantes sobre a realidade material. Tais leis foram consideradas fixas, e pensava-se que todos os problemas do mundo físico podiam ser respondidos por elas. Elas eram fixas pois, na concepção de Newton, foram originadas pela obra de Deus, que criou as partículas e as forças atuantes sobre estas, colocando-as em movimento. Esta ideia gerou um forte determinismo na ciência. De acordo com Capra:

Tudo o que acontecia possuía uma causa definida e gerava um efeito definido; o futuro de qualquer parte do sistema poderia – em princípio – ser previsto com absoluta certeza se se conhecesse em todos os detalhes seu estado em determinada ocasião (2013:70).

Tal posicionamento foi reforçado pelo sucesso da aplicação da Mecânica newtoniana em diversas áreas nos séculos XVIII e XIX. Pierre Laplace, matemático francês, desenvolveu os cálculos de Newton acerca do sistema solar produzindo *Mécanique Céleste*, uma obra que explica todos os movimentos dos planetas, satélites, cometas e marés. Físicos aplicaram as leis para entender o movimento dos fluídos - como o sistema sanguíneo - e a vibração de corpos elásticos. Novamente, os resultados foram bem sucedidos. A Mecânica foi então aplicada para se entender o calor, sendo este considerado como consequência do movimento das partículas. O resultado: todos os estados físicos puderam ser explicados.

O desfecho de tantos sucessos foi a ideia de que, realmente, tais leis eram imutáveis, e o mundo foi comparado a uma máquina: um gigantesco sistema mecânico que funcionava através das leis newtonianas. E aqui se apresenta a formulação última do pensamento moderno ocidental, que foi convencionado se chamar de *mecanicista*.

Sem dúvida são diversas as formulações filosóficas que sucedem às de Descartes; novas formas de se pensar a realidade material também avançaram nos séculos seguintes. Contudo, no que responde à discussão deste capítulo, isto é, a dicotomia entre uma visão de mundo que considera a realidade como sendo dividida em partes e a que toma a existência em seu sentido totalizante sob a trajetória histórica, o pensamento mecanicista é o alicerce da primeira em nossos tempos. Independentemente das teorias a serem discutidas, todas – no âmbito da dicotomia entre as partes e o todo – remetem à divisão do mundo em partes em sua estruturação máxima: o paradigma mecanicista. Este paradigma, central da Era Moderna, é fundado na divisão da realidade de René Descartes e na explicação do mundo material de Isaac Newton.

Isso representa, antes de tudo, uma separação radical entre o espírito e a matéria. Nada é mais integral, totalizado. O próprio homem se divide em corpo e mente e, dado a própria existência se igualar ao pensar, é evidente uma supervalorização da mente que, separada do corpo, recebe a tarefa de controlá-lo. É como um homem que dirige um carro. O corpo é

simplesmente uma máquina. Isso é transposto para todas as formas materiais, que existem objetivamente sem qualquer ligação com a mente.

Somente com a chegada do século XX, novas ideias vieram arejar o campo científico e retomaram a ligação entre o espírito e a matéria, uma totalização da realidade, como o eixo de suas reflexões. As concepções propostas pela Física moderna, por exemplo, abalaram todo o campo científico, pois sendo esta considerada pelo pensamento moderno como a ciência primeira da explicação da realidade, da qual todas as outras derivam, a revisão de seus principais critérios gerou um impacto sem precedentes na história da ciência. No entanto, a dicotomia que estamos discutindo não é uma exclusividade do século XX, estando presente, como vimos, durante toda a história. Dissertaremos a seguir a respeito da trajetória deste pensamento que, neste trabalho, convencionamos chamar de ecológico.

CAPÍTULO 2

O CAMINHO DO PENSAMENTO ECOLÓGICO

A ÊNFASE NO TODO

Antes de discutir a trajetória do pensamento ecológico, convém definirmos o que seria esta visão de mundo. Nesta pesquisa, este termo é utilizado conforme a apreensão de Fritjof Capra (1986, 2005, 2006, 2013) que, por sua vez, tem como base o conceito de *Ecologia Profunda*. Assim, neste trabalho, todas as vezes que nos referirmos ao pensamento ecológico este termo deve ser tomado a partir deste referencial.

Para Capra, a visão de mundo que emerge em nossos tempos, o novo paradigma, é, antes de tudo, uma visão *holística*. A perspectiva holística é aquela que concebe o mundo como um todo, e não dividido em partes. O foco que sempre permanece em primeiro plano é o que se dá sobre a totalidade, sendo que, entender as conexões entre as partes é mais importante do que entender as partes separadamente. Segundo Capra, esta perspectiva pode ser tomada como uma visão ecológica do mundo, isso se considerarmos “ecologia” por um caráter amplo.

A Ecologia Profunda é uma escola filosófica proposta pelo filósofo Arne Naess na década de 1970, que explica a diferença entre a *ecologia rasa* e a *ecologia profunda*. A ecologia rasa é holística, ou seja, entende a natureza como um todo e considera a interdependência de suas partes, porém, é antropocêntrica, pois considera o homem como um ser fora desta natureza. Já a ecologia profunda não considera *nada*, nem o ser humano, como fora da teia de relações naturais, isto é, reconhece a interconectividade e interdependência de todos os fenômenos, inclusive as manifestações individuais e coletivas, encaixados nos processos cíclicos da natureza (CAPRA, 2006:25). No entanto, essa definição pode ainda ser mais ampla.

Se tomarmos a ecologia profunda para definir o *estado de consciência* de quem a pratica, podemos considerar que a apreensão espiritual, sagrada, do mundo pode equivaler a

este estado. Com efeito, a compreensão religiosa da realidade tende à ligação desta com algo maior, totalizante: a cosmologia. Assim, Capra expõe:

Em última análise, a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual ou religiosa. Quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexidade, com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda. Não é, pois, de se surpreender o fato de que a nova visão emergente da realidade baseada na percepção ecológica profunda é consistente com a chamada filosofia perene das tradições espirituais, quer falemos a respeito da espiritualidade dos místicos cristãos, da dos budistas, ou da filosofia e cosmologia subjacentes às tradições nativas norte-americanas. (2006:26)

Deste modo, podemos considerar que toda a visão de mundo que se apoia no *sagrado* para compreender a realidade e se autovalidar possui características holísticas, ecológicas, no sentido da ecologia profunda.

Esta definição prévia do termo “pensamento ecológico” foi necessária para determinarmos o ponto inicial da trajetória histórica empreendida neste trabalho. Como Capra aponta, as tradições dos nativos norte-americanos mostram semelhanças com o pensamento ecológico. No entanto, esta característica não se limita somente a tais comunidades. De modo geral, todas as sociedades arcaicas apresentam tais características. Isto se dá pois não se conhece uma única forma social arcaica que não tenha a concepção do sagrado e do mito como centro de sua visão de mundo (ELIADE, 1989, 2002, 2008, 2010). Para elas, todo o ato de viver é sagrado. Toda a compreensão da realidade é um desdobramento de um mito.

Trataremos da questão do sagrado e do mito como uma característica ecológica no terceiro capítulo deste trabalho. No momento, basta-nos considerar as sociedades arcaicas como o início da trajetória do pensamento ecológico. E, para analisar a presença desta perspectiva de mundo através da história, partiremos novamente do berço do pensamento ocidental.

A Grécia Antiga

O fato de partirmos do pensamento grego para traçarmos a linha histórica da perspectiva ecológica no Ocidente não é uma mera escolha. A sociedade grega foi a primeira

a se desvincular da forma religiosa de se entender o mundo, criando um meio de construção do saber desligado do mito: a filosofia¹⁰.

Não se deve considerar esta separação – entre a filosofia e a religião – como total. Como vimos, durante toda a trajetória do pensamento ocidental, a religião esteve presente como um componente da visão de mundo. A diferença que aqui se dá é que, no Ocidente, a partir da Grécia antiga, o elemento espiritual não é tido como o centro da compreensão da vida como nas comunidades arcaicas, nas quais toda a sociedade é organizada a partir deste princípio. Esse elemento, para os gregos, é substituído pela filosofia. É a partir dela que se extrai, pelo raciocínio lógico, a verdade sobre todas as coisas. É importante o entendimento desta distinção. Sem ela estaríamos igualando a sociedade grega às sociedades arcaicas, tanto no ponto de vista conceitual quanto na sua importância na formação do Ocidente, o que não procede. Tomadas estas considerações, podemos avançar com a exposição.

No capítulo anterior, vimos que a primeira fase da filosofia grega, o *naturalismo*, possuía uma estrutura holística. Neste período o pensamento filosófico acabara de se desvincular do modelo arcaico; com isso, é natural que suas preocupações, suas problemáticas, fossem semelhantes. Os *naturalistas*, ou *físicos*, buscavam a essência de todas as coisas, nomeada *physis*. Esta é uma preocupação cosmológica, isto é, suas reflexões pretendiam encontrar a totalidade, a natureza que ligava todo o universo. A primeira escola da filosofia foi a de Mileto. Seu principal filósofo foi também o criador desta escola: Tales.

Tales é considerado o primeiro filósofo, e viveu em Mileto entre o final do século VII a.C. e meados do século VI a.C. Foi dele a primeira reflexão filosófica da Grécia, notadamente, a busca da *physis*. Tales afirmava que existe um princípio originário único, do qual todas as coisas seriam apenas derivadas. Inclusive, a concepção de “princípio” (*arqué*) é iniciada a partir deste filósofo, mesmo tendo este termo sido forjado apenas por seu discípulo, Anaximandro. Reale (2003:18) expõe as possíveis conotações de “princípio” no pensamento de Tales:

- a) a fonte e origem de todas as coisas;
- b) a foz ou o termo último de todas as coisas;

¹⁰ Não é nossa intenção tomar por “filosofia” somente aquelas construções do saber que remetem à tradição grega. Dissertaremos mais a frente sobre a visão de mundo mística oriental as quais também consideramos como filosofia. Portanto, o termo “filosofia” neste trabalho retém um sentido amplo, sendo equivalente a uma “visão de mundo” pela qual se obtém a “verdade”. Não obstante, a sociedade grega foi a primeira a compreender o mundo através da razão pura (o *logos*), inaugurando uma nova fase na história e se diferenciando essencialmente dos outros tipos de filosofia.

- c) o sustentáculo permanente que mantém todas as coisas (a “substância”, poderíamos dizer, usando um termo posterior).

Para Tales, o princípio fundamental, a *physis*, era a *água*. Ele chegou a essa conclusão pela observação de que todas as coisas precisam de água para sobreviver. Assim como, que todas as coisas que secam, morrem. Consequentemente, o viver está intrinsecamente ligado à água, sendo ela a fonte de toda a vida.

Aparentemente esta é uma conclusão simples, mas representou toda a revolução do pensamento ocidental e o início da filosofia grega. Pela primeira vez na história, uma conclusão acerca da verdade tinha sido extraída não através de um mito; a afirmação de Tales não se baseia na espiritualidade. A dedução da água como *physis* foi decorrida a partir de um modo completamente novo de se alcançar o saber, posteriormente conhecido como *razão* (*logos*).

Porém, a água na filosofia de Tales não deve ser tomada no sentido literal, isto é, o elemento físico que nós ingerimos. Temos de considerá-la aqui sob o horizonte cosmológico, ou seja, algo como uma “analogia” para o princípio que permeia todas as coisas, pois “Tales é um ‘naturalista’ no sentido antigo do termo e não um ‘materialista’ no sentido moderno e contemporâneo” (REALE, 2003:19). O desenvolvimento do filosofar a partir de uma ideia totalmente desligada do mundo sensível (metafísica) é, como vimos, um avanço posterior, proveniente da “segunda navegação” de Platão e formatado por Aristóteles. As explicações sobre o mundo, nos naturalistas, eram dadas por meio destas “analogias”¹¹. Estas, por sua vez, tinham uma feição espiritual: a água é uma totalidade (*physis*) que permeia tudo e da qual todas as coisas são apenas consequências.

É deste ponto de vista que Tales entende que “todas as coisas estão cheias de deuses”. Com esta conclusão o filósofo afirma seu caráter cosmológico, ou, da perspectiva deste trabalho, ecológico. Se tudo está cheio de deuses, o princípio originário, a água, está permeando todas as coisas. Assim, todas as coisas estão ligadas pela *physis*. O mundo, ou a realidade, é visto como um todo; uma coisa única.

Não somente a ligação entre todas as coisas se assemelha ao pensamento ecológico como também outra dedução de Tales, que decorre desta conclusão. Se tudo é permeado pela

¹¹ O uso das aspas no termo “analogia” é uma tentativa de expressar a imprecisão desse termo para este caso. Uma analogia, na acepção atual, é uma comparação entre conceitos abstratos. Isso torna impreciso seu uso no caso dos filósofos naturalistas. Dado o não desenvolvimento da metafísica na época destes pensadores os conceitos não eram tomados como abstratos, mas retinham um sentido real, onde a realidade deve ser compreendida dentro da unidade espírito-matéria.

água e esta representa a essência da vida, então, através do raciocínio, Tales conclui que *tudo é vivo*. E, se tudo é vivo, e a característica mais explícita da vida é o movimento, então o *universo é dinâmico*: é o que deduzem os filósofos da escola de Mileto. Estas são noções importantes do pensamento ecológico, como veremos mais a frente. Para Reale:

Os filósofos de Mileto haviam notado o dinamismo universal das coisas, que nascem, crescem e perecem, bem como do mundo, ou melhor, dos mundos, submetidos ao mesmo processo. Além disso, haviam pensado o dinamismo como característica essencial do próprio “princípio” que gera, sustenta e reabsorve todas as coisas. Entretanto, não haviam levado adequadamente tal aspecto da realidade ao nível temático. E é precisamente isso que Heráclito fez (2003:23).

Heráclito de Éfeso viveu entre os séculos VI e V a.C. e sua filosofia está praticamente toda apoiada no *dinamismo como princípio*. “Tudo flui” (CAPRA, 2013:127) ou “tudo se move” (REALE, 2003:23) é sua célebre frase que sintetiza todo seu pensamento. Este filósofo segue a tradição naturalista da busca da *physis*, porém, para ele, *a physis é justamente o dinamismo do mundo*. Heráclito acredita na contínua mudança das coisas: não existe ser, existe sempre um “vir-a-ser”. Na frase “nós descemos e não descemos pelo mesmo rio, nós próprios somos e não somos” (REALE, 2003:23), outra famosa sentença de Heráclito, fica clara a apreensão dinâmica de sua filosofia. A analogia com o rio visa expressar a eterna e sutil mudança das coisas, pois um rio é sempre aparentemente o mesmo rio, mas suas águas estão eternamente em fluxo e, assim, ele não é o mesmo rio. A continuação da sentença também é altamente expressiva. Para sermos algo, automaticamente devemos deixar de ser o que éramos no momento anterior, por isso nós *somos e não somos*.

O caráter paradoxal da escrita de Heráclito é bem sucedido na expressão de suas ideias. Com efeito, após o aprofundamento do conceito de dinâmica como princípio do Universo, o filósofo chega à conclusão de que este movimento se dá na interação dos opostos. Do mesmo modo que Tales deduz que a água é o princípio da vida pela observação da natureza, Heráclito observou que tudo que nasce, morre e cede lugar para a vida; tudo que é quente esfria e, se é frio, tende a esquentar; ao findar do dia, vem a noite e, continuamente, segue-se o dia. Se a *physis* é o devir, este se dá na relação entre dois opostos. No entanto, esta relação é *cíclica*. Um oposto torna-se o outro em uma sequência eterna.

Essa relação entre os opostos não é tida como conflitante, e sim expressa a relação harmoniosa do universo, um princípio único. Assim, os opostos não são duas coisas diferentes, mas polos de uma mesma coisa: “O caminho para cima e o caminho para baixo são um único e mesmo caminho”, afirma Heráclito (CAPRA, 2013:127). Mais do que isso, por

ser a *physis*, esta relação polar é a essência, a natureza que permeia todas as coisas: “*Deus é dia-noite, inverno-verão, guerra-paz, saciedade-fome*” (*grifo nosso*, CAPRA, 2013:127; REALE, 2003:23).

Essa unidade de todas as coisas na obra de Heráclito é *logos*. Este termo significava também “razão”, a razão pura, de onde se extrai a verdade na filosofia grega, mas em Heráclito ele não deve ser tomado a partir de seu significado original. Este filósofo criticava uma apreensão simplista das coisas e, portanto, olhava com ressalvas tanto para os sentidos, que costumam se ater às aparências, quanto para as opiniões dos homens. Dizia ele: “Nunca poderás encontrar os limites da alma, por mais que percorras os seus caminhos, tão profundo é o seu *logos*” (REALE, 2003:24). Dessa forma, o *logos* em Heráclito não é o mesmo da razão humana. É como uma inteligência inalcançável da totalidade; uma “razão não-racional” que não pode ser apreendida pelo *logos* humano.

Se o princípio em Tales é a água, em Heráclito é o fogo. O fogo analogamente representa uma eterna mudança: a transformação da madeira em fogo, que consome, mata este material, transformando-o em calor e fumaça; um símbolo da eterna transformação utilizado na filosofia de Heráclito.

São inúmeras as semelhanças e analogias das ideias de Heráclito com o pensamento ecológico. A *natureza como essencialmente dinâmica*, a *unidade cíclica dos opostos* e a *relatividade dos dados objetivos* são exatamente os pontos mais discutidos nas ciências que participam desta corrente, e a retomada deste filósofo tem cooperado para o desenvolvimento desta visão de mundo. No entanto, neste momento, nos limitaremos a deixar expressa esta consideração, já que, para fazer a comparação qualitativa destas afirmações, teríamos de explicar os conceitos que envolvem o pensamento ecológico. Mesmo assim, somente o fato de buscar uma totalidade que permeia todas as coisas já seria suficiente para inseri-lo na trajetória que estamos realizando.

Dando sequência a esta linha histórica, o próximo filósofo naturalista de destaque é Pitágoras. A escola pitagórica é naturalista e, como tal, busca um princípio totalizante, unificador de todas as coisas. Este princípio, para os pitagóricos, é o *número*.

Os pitagóricos foram, antes de tudo, os grandes desenvolvedores da matemática grega. Suas primeiras pesquisas não adentravam o campo filosófico, mas se limitavam ao aperfeiçoamento e às descobertas no campo da matemática. Este aspecto da escola é, por sinal, o que mais contribuiu para o pensamento grego, superando muito a importância da dimensão filosófica. Entretanto, tantos foram os achados matemáticos explicando a natureza,

que, sob a influência dos filósofos naturalistas, os pitagóricos começaram a acreditar que o princípio que permeava a totalidade era o próprio número. A música tem um papel importante neste salto qualitativo. Ela, para os integrantes da escola de Pitágoras, retinha um caráter catártico e era considerada de um ponto de vista quase espiritual. Assim, a descoberta de que a música também se dava através da relação matemática, isto é, da proporção e da relação numérica que leva às escalas musicais, colaborou para que a *physis* fosse considerada número.

O número como *physis*, no entanto, não deve ser entendido do mesmo modo que nós o compreendemos atualmente. Para a sociedade moderna, o número é uma abstração, um símbolo que representa algo, que pode ser material ou não, mas que se limita a uma representação. Para os pitagóricos o número é real. Ele é muito mais do que uma relação de proporção que determina a escala musical. Ele é substância da música, dos rios, das estrelas e da alma humana. Ele é *physis*.

Não é nossa intenção neste trabalho dissertar a respeito dos detalhes matemáticos envolvidos nas deduções de Pitágoras e seus seguidores, e sim acerca de seus aspectos filosóficos. Não se podem negar os traços naturalistas de suas ideias, o que os incluem no trajeto histórico do pensamento ecológico.

A sequência de pensadores que se dá após a escola pitagórica já é conhecida, e foi exposta no segmento anterior deste trabalho. No trajeto histórico do pensamento grego os próximos protagonistas são o eleatas, que, com Parmênides, dividem a totalidade ao considerar o Ser a essência de todas as coisas, migrando do plano cosmológico para o ontológico. Assim, podemos nos remeter diretamente a Aristóteles, sintetizador das ideias filosóficas da Grécia antiga e principal referencia até a Idade Média. O caráter essencialista deste filósofo também foi exposto no segmento anterior, bem como tomamos este viés de suas ideias como o principal motivo pelo qual este pensamento pode conviver harmoniosamente com a Igreja. Deste modo, realizaremos o mesmo salto temporal aplicado na discussão do trajeto histórico das ideias mecanicistas, partindo diretamente para a Modernidade.

A Era Moderna

Vimos no segmento anterior que o Renascimento, período que se segue à Idade Média, não superou a síntese aristotélica, mantendo-se dentro dos pressupostos da escolástica de Tomás de Aquino. A época seguinte é marcada pelos avanços técnico-instrumentais que têm

como consequência a Revolução Científica. Este processo, que culmina na formatação do pensamento mecanicista sob o respaldo da construção filosófica de Descartes e da ciência de Newton, já foi discutido no segmento anterior deste trabalho. Isso não quer dizer que o pensamento ecológico ficou afastado durante todo o desenvolvimento do Ocidente, somente que, pelo avanço da racionalidade e das estruturas filosóficas gregas, tal visão de mundo subordinou-se ao mecanicismo e, assim, todas as ideias relativas à totalidade foram mediadas por abordagens que enfatizavam alguma separação das partes. Por tratarmos neste momento da trajetória histórica do pensamento ecológico, isto é, das múltiplas visões de mundo que não obstante suas diferenças particulares têm na busca da totalidade o norte de sua pesquisa, dissertaremos diretamente acerca dos movimentos que já se configuram como uma resposta ao pensamento mecanicista.

De acordo com Capra “a primeira forte oposição ao paradigma cartesiano mecanicista veio do movimento romântico na arte, na literatura e na filosofia, no final do século XVIII e no século XIX” (2006:35), cujos pensadores retornaram ao aristotelismo ao conceber a forma como imanente à matéria. Goethe, por exemplo, tem como meta a superação da separação entre a ideia e o fenômeno. Seu método é empírico no que se refere à observação, mas se mantém atento aos processos mentais. Assim, sua fenomenologia¹² “é um processo cognitivo para se chegar à unidade superior subjacente aos processos sensoriais” (BACH JR, 2013, 143). Da perspectiva goethiana a *imanência* é o princípio do que percebemos como fenômenos, ou seja, todos eles são manifestações de uma essência (BACH JR, 2008, 2013).

Deste modo:

Em suas pesquisas botânicas, o esforço de Goethe foi apreender a unidade inalterável dentro do universo da multiplicidade. Assim, ele chegou à formulação do conceito de metamorfose das plantas. A fenomenologia de Goethe funda um modo de observação dos fenômenos da natureza. Esta observação é um esforço intencional de acompanhamento dos movimentos que ocorrem entre as formas de manifestação dos fenômenos. *O objetivo é captar o elemento eterno manifestante no transitório (grifo nosso, BACH JR, 2013).*

¹² “**Fenomenologia** 1. Termo criado no séc. XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728-1777), designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. (...) 3. Corrente filosófica fundada por Husserl, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa. O projeto fenomenológico se define como uma ‘volta às coisas mesmas’, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional” (JAPIASSÚ, 1996:101). Goethe viveu entre 1749 e 1832, enquanto Husserl viveu entre 1859 e 1938, ou seja, mais de cem anos depois. Deste modo, sendo considerado Husserl como o fundador da fenomenologia, mesmo que a metodologia aplicada por Goethe seja chamada de fenomenologia por Bach Jr., e, de certo modo, seja uma das primeiras tentativas de se aplicar esta visão da realidade, não podemos deixar de ser rígidos quanto ao consenso geral da historiografia: Goethe não foi um fenomenólogo.

Neste momento, no entanto, a forma não era mais tratada como estática. Os pensadores deste período a concebiam como algo dinâmico: um padrão de relações inserido em uma totalidade. Goethe afirmava que “cada criatura é apenas uma gradação padronizada (*Schattierung*) de um grande todo harmonioso” (CAPRA, 2006:35). Immanuel Kant também se interessou pela forma dos organismos vivos e, ao considerar a natureza como dotada de um propósito, postulou que os organismos vivos deveriam ser compreendidos por “uma lei de causalidade completamente diferente” das explicações mecânicas (REALE, 2005:394), tornando-se a primeira pessoa a utilizar o termo *auto-organização* para se referir aos processos que dão forma à natureza. Este conceito, como veremos mais a frente, é fundamental para todo pensamento ecológico do século XX.

Apesar de os pensadores românticos¹³ terem contribuído para a formação do pensamento ecológico, a discussão da dicotomia entre as partes e o todo não pôde mais se limitar ao plano das ideias filosóficas. Por um lado, a Modernidade se apoiou no paradigma cartesiano; por outro, Kant substituiu a razão metafísica pela razão colocada em momentos, libertando o homem para o conhecimento de si, e colocando de lado o poder unificador da religião sobre a vida e a consciência¹⁴.

Deste modo, a última grande sistematização de uma visão de mundo que privilegia as partes foi dada por Descartes, sendo esta a substância do paradigma mecanicista. Isso não impediu, contudo, o desenvolvimento do pensamento ecológico. Vimos que, na Modernidade, a verdadeira forma de conhecimento, de se alcançar a verdade, é dada pelo método científico. Assim, não é difícil compreender por que a formação do pensamento ecológico no século XX não tenha se derivado de pressupostos filosóficos, mas das descobertas científicas.

A Ciência na Formação do Pensamento Ecológico

Foram por meio dos avanços científicos que novas formas de ver o mundo como uma totalidade se desenvolveram durante os séculos XIX e XX. Por atentar-se às formas vivas como objeto de estudo, a Biologia foi pioneira na observação da vida como padrões

¹³ Immanuel Kant não é um filósofo romântico e sim iluminista, mas com sua filosofia centrada no sujeito, o que Hegel chamou de “princípio da subjetividade”, Kant abre as portas para o movimento romântico (HABERMAS, 2002). A inserção deste filósofo no corpo do texto da forma como foi apresentada responde à organização temporal encontrada em Capra (2006).

¹⁴ Hegel identifica este problema e diagnostica uma *necessidade de filosofia*, que deveria unificar a realidade cindida pela modernidade ao separar a religião, a ciência e a vida (HABERMAS, 2002).

interligados. Os estudos iniciais acerca dos organismos vivos almejavam alcançar a sua compreensão pelo estudo de suas relações externas e internas. Assim, novas propostas ascenderam no campo da Biologia, destacando-se duas correntes: os *vitalistas* e os *organísmicos*. Ambas as escolas acreditavam que a compreensão do todo não se dava pela soma da compreensão de suas partes, porém, os vitalistas consideravam a existência de uma entidade não-física que necessitaria ser descoberta para que se entendesse o todo; já os organísmicos não acreditavam na existência de nenhuma entidade não-física, bastando que a ciência se concentrasse nos padrões de organização.

Apesar de influente em sua época, os vitalistas não representaram um avanço no pensamento ecológico. Isso se dá justamente pela sua explicação da vida, que não parte da própria vida, mas de um fator externo a ela. Ao contrário, os biólogos organísmicos afirmavam que os padrões de organização eram imanentes à estrutura do organismo, sendo assim, não seria necessária nenhuma entidade externa que governasse as relações orgânicas. Diversos biólogos desta corrente avançaram no estudo dos padrões orgânicos e desenvolveram pressupostos centrais do pensamento ecológico:

- a) Concepção de padrão como relações ordenadas: a substituição da noção de *função* pela de *padrão* na fisiologia, que representou uma passagem do paradigma mecanicista para o ecológico, foi imprimida pelos estudos de Ross Harrison que identificou a *configuração* e a *relação* como os dois aspectos principais da organização biológica.
- b) Concepção de Sistema: Lawrence Henderson, bioquímico, denominou os organismos como *sistema*. “Dessa época em diante, um sistema passou a significar um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, e ‘pensamento sistêmico’, a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior” (CAPRA, 2006:39).
- c) Hierarquia dos Sistemas: os sistemas são sempre compostos por outros sistemas, implicando em diversos níveis de complexidade, sendo que cada um é uma totalidade consigo, com o nível superior e com o nível inferior¹⁵. Isso foi o que Joseph Woodger determinou como uma das chaves para se entender os organismos vivos.

Das ideias propostas pelos biólogos organísmicos emergiu uma nova forma de se compreender não somente os sistemas vivos, mas toda a realidade. Ela foi chamada de *pensamento sistêmico*, e se caracteriza como uma corrente de pensamento que envolve diversas teorias. De modo geral, tais teorias enfatizam o todo, sendo que as propriedades essenciais deste todo, ou do sistema, surgem das interações entre as partes. Quando se

¹⁵ Esta hierarquia, entretanto, não se assemelha às formas hierárquicas das sociedades humanas, que se baseiam em uma relação dominante/dominado; nela, tal relação inexistente: todos os elementos são interdependentes.

separam estas partes para a compreensão do todo – como no método cartesiano, fundamento do pensamento mecanicista – suas propriedades essenciais desaparecem, pois interrompemos a ligação das partes. Assim, um sistema não pode ser completamente entendido pelo método analítico. Do mesmo modo, as propriedades essenciais das partes só podem ser entendidas através da organização do todo. Portanto, o pensamento sistêmico centra-se na compreensão dos padrões de uma totalidade integrada. Voltaremos a este assunto mais a frente.

A concepção sistêmica influenciou não somente o campo da Biologia, mas expandiu-se à dimensão cultural, gerando reflexões das mais diversas e, com estas, a ascensão de um novo paradigma. No entanto, todas as conclusões dos biólogos orgânicos e de seus predecessores não foram tão drásticas para o campo científico quanto as descobertas da Física moderna. Desde a Revolução Científica a analogia para a ciência era a árvore: suas raízes eram a Filosofia, a base para uma visão de mundo, com grande destaque para a mecanicista; o tronco, seria a Física, de onde se ramificavam todos os outros saberes científicos. A analogia é altamente representativa. A Física, principalmente depois de Isaac Newton, foi sempre considerada como a via para o entendimento da realidade; um pilar resistente, inabalável, postulando as regras que regem o mundo material, notadamente, as da mecânica. Assim, podemos compreender a amplitude do impacto que as contestações dos físicos ao modelo newtoniano tiveram na comunidade científica.

A Quântica é o ramo da Física que trata dos fenômenos submicroscópicos, isto é, aqueles que ocorrem no mundo dos átomos. Com o desenvolvimento de novas tecnologias no início do século XX, a ciência pode penetrar tão profundamente no reino microscópico que os estudos de suas características ultrapassaram toda a lógica formal desenvolvida no Ocidente. O primeiro passo desta revolução teórica foi dado por Ernest Rutherford, que, ao bombardear os átomos com partículas *alfa*¹⁶, percebeu que estes não eram corpos sólidos e unos, mas se constituíam por diferentes elementos extremamente pequenos e uma grande quantidade de espaço vazio¹⁷.

¹⁶ Partículas alfa são entidades materiais que emanam de substâncias radioativas, como projéteis ultra velozes (CAPRA, 2013:79).

¹⁷ Para ser ter ideia do espaço vazio presente no átomo: “Na imagem de átomos com o tamanho de cerejas, o núcleo de um deles seria tão pequeno que não poderíamos nem vê-lo. Se ampliássemos o tamanho do átomo até as dimensões de uma bola de futebol – ou mesmo até as dimensões de um quarto -, o núcleo seria tão pequeno que continuaria invisível a olho nu. Para que pudéssemos ver o núcleo, teríamos de ampliar o átomo até que atingisse as dimensões da maior abóbada do mundo, a da Catedral de São Pedro, em Roma. Num átomo de tal envergadura, o núcleo teria o tamanho de um grão de sal! Um grão de sal no centro da abóbada da Catedral de São Pedro e poeira girando em torno dele: eis uma imagem do núcleo e dos elétrons girando em torno do átomo” (CAPRA, 2013:79).

Essa nova concepção do átomo contrastava completamente da tradicional, que vinha sendo acreditada desde os atomistas gregos, e que era tomada como um conceito básico para a compreensão do mundo material. O modelo de átomo de Leucipo e Demócrito partia do pressuposto da diferenciação entre a matéria e o espaço vazio. Um átomo era uma entidade sólida e una, proveniente da última divisão possível da matéria. Seu limite era justamente o vazio, a não-matéria. Diferentemente, o modelo de Rutherford, também conhecido como “modelo planetário”, propõe o átomo não como uma coisa única e sólida, mas como diferentes elementos que giram ao redor de um núcleo com um imenso espaço vazio entre eles, e isso representou uma grande revolução na concepção da matéria.

Apesar de tal descoberta se contrapor completamente ao modelo de Demócrito, lançando nova luz sobre a discussão de temas como “o fundamento da matéria” e “até que ponto podemos considerar um espaço como ‘vazio?’” o pensamento mecanicista ainda era a base da visão de mundo científica, então, os físicos partiram para a descoberta da menor partícula possível, aquela que seria indivisível e una, penetrando cada vez mais fundo no reino subatômico e encontrando novas partículas que formam o átomo. Em 1930, descobriu-se o nêutron. Em 1935, já eram 6 partículas, seguindo-se 18, em 1955. Hoje, conhecem-se mais de 200 partículas “elementares”. Com este elevado número de partículas descobertas, a questão da divisão do átomo para que se achasse o “bloco básico de construção” foi sequencialmente contestada.

A resolução para este problema partiu da descoberta de Dirac de que partículas podem ser geradas através de energia pura. Dirac observou que a colisão de partículas dotadas de elevada energia não geravam fragmentos menores que os anteriores à colisão, mas do mesmo tamanho. Mas como algo pode colidir, se subdividir, e gerar partículas idênticas em massa? Dirac percebeu que tais partículas eram criadas através da energia cinética, através do movimento. Assim, podemos dividir infinitamente tais partículas, sem que se consiga chegar a fragmentos menores, pois sempre se formarão partículas através de energia. Esta conclusão pôs abaixo toda compreensão do mundo material que a precedia. Entretanto, todo desenvolvimento de Dirac não poderia ter acontecido sem a obra do principal revolucionário da Física moderna: Albert Einstein.

A origem de grande parte dos conceitos da nova Física está na obra de Einstein. Foi a partir dos seus desenvolvimentos teóricos que uma forma revolucionária de se pensar o mundo físico foi iniciada, e estabeleceu a base de quase todos os avanços desta área no século XX. Suas conclusões acerca da natureza não somente delinearão novos pressupostos teóricos,

mas questionaram toda a visão de mundo vigente. A estas conclusões denominou-se *Teoria da Relatividade*.

Esta teoria, desenvolvida entre 1905 e 1915, revisou todas as bases das concepções tradicionais da Física clássica, isto porque realizou alterações drásticas nos seus dois principais conceitos: o espaço e o tempo. Como vimos, no modelo newtoniano o espaço é absoluto, ou seja, é inalterável e serve como campo dos fenômenos físicos. O tempo também era considerado absoluto, fluindo intocável em uma linearidade que vai do passado ao futuro. Estes dois conceitos eram separados um do outro: os fenômenos aconteciam em um tempo delimitado, assim como em um espaço determinado. Na teoria da relatividade estas duas entidades – o espaço e o tempo – são unificadas, formando um único *continuum* quadridimensional denominado *espaço-tempo*. Isso implica que nenhuma delas é absoluta. Um mesmo evento em um dado espaço pode ocorrer em tempos diferentes, e vice-versa.

Outra conclusão importante que resulta desta nova compreensão do espaço e do tempo é que a massa nada mais é do que uma forma de energia. Pela primeira vez na ciência, duas entidades tão diferentes, uma material e outra imaterial, foram colocadas como equivalentes. Esta equivalência depende tão somente de um fator: a velocidade. Deste modo, Einstein extraiu a famosa equação $E = mc^2$, na qual c representa a velocidade da luz. Todos os fenômenos físicos que ocorrem em velocidades próximas da luz devem considerar a teoria da relatividade, e, assim, relativizar o espaço e o tempo.

As ideias propostas por Einstein em sua teoria da relatividade lançam nova luz em toda a compreensão da realidade. Com efeito, Capra destaca que “os conceitos de espaço e tempo são tão básicos para a descrição dos fenômenos naturais, que sua modificação impõe a modificação de todo o referencial que utilizamos para descrever a natureza” (2013:76). Isso, no entanto, não implica que as noções de Newton estejam erradas, somente não são absolutas. A visão mecanicista de corpos sólidos que se movimentam no espaço vazio é válida em *zonas de dimensão média*, isto é, a dimensão da nossa experiência cotidiana, em que as leis da mecânica até hoje são úteis. Contudo, quando adentramos o mundo subatômico ou as pesquisas astronômicas, estas leis perdem a validade, pois as velocidades dos fenômenos envolvidos nestes estudos se aproximam da velocidade da luz.

Saindo da Física e partindo para outras áreas do conhecimento, vemos diversas contribuições para o pensamento ecológico entre o final do século XIX e o início do século XX. Destas, podemos destacar a *Psicologia da Gestalt*, um ramo do saber psicológico que se preocupou com a relação entre as partes e o todo na percepção humana. “*Gestalt*” é a palavra

alemã para a forma orgânica, a qual se diferencia de “*form*”, que nomeia a forma inanimada. Os psicólogos desta corrente afirmavam que a percepção do homem não se dá em termos isolados, mas como padrões de percepção interligados, ou seja, como uma totalidade que apresenta características que não estão presentes em qualquer uma das partes. Assim, para eles, o conceito de totalidade é um aspecto central da percepção. Prova disso é a própria caracterização de “*Gestalt*” dada pelo filósofo Christian von Ehrenfels na virada do século, que a definiu como “um todo que é maior que a soma de suas partes” (CAPRA, 2006:42), noção básica do pensamento ecológico.

Finalmente, da biologia organísmica, mais precisamente de dentro dos estudos que envolviam as comunidades de animais, conceitos foram criados para definir a relação entre os seres vivos e o meio ambiente, formatando a área que se convencionou chamar de *Ecologia*¹⁸.

Destarte, é necessário compreender que o que estamos tomando por “pensamento ecológico” nesta pesquisa se diferencia da área de estudo inserida na biologia. Na nossa compreensão esta expressão significa uma visão de mundo, uma perspectiva de se entender a realidade que se dá de maneira holística, ou seja, por meio da percepção de que o todo é maior do que a soma das partes, e que é formado por uma teia de relações interconectadas e interdependentes. Mais do que isso: nesta pesquisa consideramos a apreensão de Fritjof Capra sobre o pensamento ecológico, que toma a percepção religiosa ou espiritual como um estado de consciência ecológica. Já a ecologia, considerada como ciência, é um ramo que se originou na biologia, mas se estendeu por diversas áreas. Não obstante, esta é inteiramente baseada nas concepções de relações entre as partes e o todo, mesmo que em diversos níveis de profundidade. Sendo assim, foi desta ciência que partiram diversas contribuições para o pensamento ecológico no século XX.

A principal destas contribuições foi a noção de que os organismos se organizam em *comunidades*, e que estas se assemelham a *redes*. Antes da difusão destes conceitos, os organismos eram vistos como relativamente isolados uns dos outros. A compreensão ecológica ainda se limitava à relação interna dos componentes do organismo. A noção de comunidade pôde ampliar esta visão, pois eles passaram a ser entendidos como ligados a outro organismo e com o ambiente que os cerca. Os entes do ambiente e o próprio ambiente formam, portanto, uma teia de relações, uma rede. Tais concepções facilitaram a compreensão

¹⁸ O termo “ecologia” foi usado pela primeira vez pelo biólogo alemão Ernst Haeckel em 1866 para definir a relação de um organismo com o ambiente que o circunda, o qual só foi denominado de “meio ambiente” em 1909, por Jakob von Uexküll (CAPRA, 2006).

ecológica do mundo, pois conceitos foram criados especialmente para explicar as interdependências entre os organismos e o ambiente em diversos níveis. Por serem criados a partir da ideia de rede, tais conceitos poderiam transitar por estes níveis. Por exemplo: da comparação direta entre um organismo vegetal e uma comunidade vegetal, o ecologista Frederic Clements considerou tais comunidades como “superorganismos”. Foi precisamente a partir deste conceito que A. G. Tansley cunhou o termo *ecossistema* para definir uma comunidade de organismos em suas relações e interações com o ambiente, tudo isso pensado como uma unidade. Assim:

À medida que a concepção de rede tornou-se mais e mais proeminente na ecologia, os pensadores sistêmicos começaram a utilizar modelos de rede em todos os níveis dos sistemas, considerando os organismos como redes de células, órgãos e sistemas de órgãos, assim como os ecossistemas são entendidos como redes de organismos individuais. De maneira correspondente, os fluxos de matéria e de energia através dos ecossistemas eram percebidos como o prolongamento das vias metabólicas através dos organismos (CAPRA, 2006:44).

A noção de redes não foi somente importante para o entendimento dos ecossistemas, mas se expandiu até a compreensão da própria vida, sendo a principal analogia utilizada no pensamento ecológico. Mais do que a busca da assimilação das relações entre os seres vivos, esta concepção se transformou em uma nova visão de mundo; uma visão que almeja apreender a realidade em sua totalidade, e não em suas partes. Apreender uma totalidade significa captar os padrões de relações, que são múltiplos e todos interconectados, como uma rede, em que a principal característica é a sua completa interligação e sua não-linearidade.

Um Novo Paradigma Científico

Falar em uma totalidade do ponto de vista ecológico é, em última consequência, tratar a própria vida como um fenômeno ecológico e inseri-la dentro dos padrões da natureza. Isso nos remete à própria definição de Ecologia Profunda, que não considera nenhum elemento da realidade como fora destes padrões. A vida, portanto, deve ser compreendida através das relações e estruturas que estão presentes nesta totalidade ecológica.

Esta noção, a de que a chave para o entendimento da totalidade ecológica seria a própria vida, não surge de forma sistematizada logo no início do século XX: diversas construções teóricas foram necessárias para que se chegasse a ela; tampouco este ponto de

vista se limita a uma área do conhecimento; é, antes, um referencial que permeia diferentes campos, da Biologia à Matemática, para a explicação do fenômeno vital.

Desde Goethe até a Física Quântica, passando pela Biologia Organísmica, Psicologia da Gestalt e Ecologia, o pensamento ecológico foi sendo construído na ciência e culmina, no início do século passado, nas primeiras sistematizações teóricas que explicam a totalidade do ponto de vista ecológico. Comumente estas teorias foram chamadas de *sistêmicas*, pois observavam a realidade como um sistema, e não como objetos isolados. Em sua obra, Capra considera tais construções teóricas como participantes do paradigma ecológico:

A tensão básica é a tensão entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica”, e a maneira de pensar que ela implica passou a ser conhecida como “pensamento sistêmico”. Neste livro, usarei “ecológico” e “sistêmico” como sinônimos, sendo que “sistêmico” é apenas o termo científico mais técnico (CAPRA, 2006:33).

Porém, quando das formulações das teorias do pensamento sistêmico, algumas ideias já vinham como resquício das contribuições das áreas citadas. Estas ideias formavam os critérios básicos nos quais qualquer teoria que pretendesse compreender a vida deveria se apoiar. Tais critérios se desdobram em conceitos científicos, que entendem a realidade como um todo complexo, uma totalidade, se igualando ao próprio processo de viver. Vejamos agora tais critérios gerais da ecologia na ciência do século XX e suas implicações conceituais:

1) Mudança das partes para o todo

Esta é uma ideia básica, que estamos, de certa maneira, discutindo desde o início deste trabalho. No entanto, justamente por ser tão básica, podemos perder de vista as implicações conceituais a que ela nos leva, e, sem perceber, tentar entender o todo pela apreensão das características de suas partes.

Quando o foco da compreensão da realidade é o todo, as partes são o ponto de vista subjacente, e não o principal. Isso quer dizer que *o todo é maior que a soma das partes*, ou seja, que não é pela compreensão das partes que entendemos o todo. No paradigma ecológico as partes são interligadas e interdependentes, o que significa que não existem de forma separada. Suas propriedades essenciais não são as que a definem como “parte”, mas as que a ligam ao todo. Assim, se separarmos uma parte deste todo, suas propriedades essenciais serão perdidas, o que implica que tais propriedades *surgem das relações entre as partes*. Como Capra aponta:

Em última análise - como a física quântica mostrou de maneira tão dramática - não há partes, em absoluto. Aquilo que denominamos parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações. Portanto, a mudança das partes para o todo também pode ser vista como uma mudança de objetos para relações. Num certo sentido, isto é uma mudança figura/fundo. Na visão mecanicista, o mundo é uma coleção de objetos. Estes, naturalmente, interagem uns com os outros, e, portanto, há relações entre eles. Mas as relações são secundárias (...). Na visão sistêmica, compreendemos que os próprios objetos são redes de relações, embutidas em redes maiores. Para o pensador sistêmico, as relações são fundamentais. As fronteiras dos padrões discerníveis (“objetos”) são secundárias (...) (CAPRA 2006:47).

O acento que se desloca nas discussões científicas do século XX é justamente esse. Antes, na ciência, as tentativas de se compreender a realidade se baseavam no entendimento dos elementos que compõem esta realidade; no século passado, o conhecimento científico se volta para os padrões de relação entre estes elementos. Essa, portanto, é uma compreensão ecológica da realidade, pois almeja apreender as propriedades de todo o sistema, isto é, do todo. Capra aponta a importância do foco sobre o padrão:

O estudo do padrão tem importância fundamental para a compreensão dos sistemas vivos porque as propriedades sistêmicas, como vimos, surgem de uma configuração de padrões ordenados. Propriedades sistêmicas são propriedades de um padrão. O que é destruído quando um organismo vivo é dissecado é o seu padrão. Os componentes ainda estão aí, mas a configuração de relações entre eles - o padrão - é destruída, e desse modo o organismo morre (2006:77).

Se o padrão das relações entre as partes determina as propriedades do todo, podemos deduzir que, para o pensamento sistêmico (ou ecológico), esse processo é *endógeno ao sistema*. *A priori*, é pela interação dos elementos internos do sistema que o todo pode ser caracterizado. Essa conclusão é uma das mais importantes do pensamento ecológico na ciência, a de que o sistema se *auto-organiza*.

Isso nos leva a uma contradição: como, então, a vida poderia evoluir e se complexificar se suas propriedades essenciais independem de fatores externos? É neste ponto que a ciência chega a conceitos como o de *sistemas abertos*: sistemas que, não obstante sua organização interna, são permeados por fluxos de matéria provenientes do ambiente¹⁹. São sistemas que se mantêm afastados do equilíbrio - um sistema fechado é aquele que se mantém

¹⁹ O conceito de sistemas abertos foi desenvolvido inicialmente pelo biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy em sua Teoria Geral dos Sistemas, no final da década de 1930. Posteriormente este conceito influenciaria todas as apreensões científicas da compreensão ecológica do mundo, como o conceito de *estruturas dissipativas*, de Ilya Prigogine e o de *realimentação*, proveniente da obra dos cientistas cibernéticos. O conceito de estruturas dissipativas é o primeiro modelo matemático de um sistema aberto e revolucionou a matemática do século XX por configurar equações não-lineares em um esquema estruturado. Já o conceito de realimentação é a base teórica dos primeiros modelos auto-organizadores, e foi o principal avanço para a invenção do computador (CAPRA, 2006).

em equilíbrio -, mas que permanecem em um “estado estacionário” caracterizado por um contínuo fluxo de mudanças, que foi chamado de *equilíbrio dinâmico*. Uma estrutura que se mantém em equilíbrio não evolui – é o sistema fechado de auto-organização. Já um sistema aberto é permeado por um fluxo de matéria e energia, as quais permitem variações dos padrões sem que, entretanto, se perca a propriedade da auto-organização.

2) Níveis Sistêmicos

Como vemos nos trechos supracitados, as partes também podem ser entendidas como totalidades, mas *totalidades integradas*, o que significa que elas também podem ser entendidas como sistema, que está, porém, embutido em um sistema “maior”. Estes sistemas também são constituídos por partes “menores”, mas que, igualmente, só podem ser entendidos por meio das relações²⁰.

Esse critério implica na existência de diversos níveis sistêmicos, nos quais os mesmos conceitos podem transitar de um sistema maior para o menor e vice-versa, na tentativa da explicação dos padrões de relação. Vimos que esta foi uma conquista da área da Ecologia, que transpôs diretamente os conceitos que explicavam um organismo para a sua utilização em uma comunidade de organismos, culminando no conceito de *ecossistema*.

No entanto, não podemos igualar todos os níveis do sistema, que, justamente por isso, são chamados de *níveis*. A cada mudança de nível dentro do sistema, a complexidade aumenta ou diminui. Por exemplo, podemos utilizar o conceito de metabolismo da célula para tentar entender as redes de alimentação de um dado ecossistema, pois, em essência, os padrões de organização são os mesmos. Contudo, não podemos considerá-los como completamente semelhantes; um ecossistema é uma comunidade de organismos, que, por sua vez, são formados de células e, assim, possuem um nível de complexidade maior. As propriedades que irrompem a cada nível, e os diferenciam uns dos outros, são chamadas de *propriedades emergentes*.

Este conceito surge como derivado da concepção de sistemas abertos. Um sistema que é afastado do equilíbrio irá complexificar suas relações até um ponto onde elas extrapolam seu padrão. Quando o sistema chega a este ponto, existe a possibilidade do surgimento de um estado totalmente novo, de onde emergem novas estruturas e novas formas de ordem. Este ponto crítico é chamado *ponto de bifurcação*²¹. Trata-se de um estado em que novas estruturas

²⁰ O uso das aspas nos termos “maior” e “menor” visa retratar que estes significam antes uma relação de complexidade do sistema do que uma relação de tamanho.

²¹ O conceito de ponto de bifurcação é derivado da reflexão de Ilya Prigogine sobre as estruturas dissipativas.

podem surgir espontaneamente, ou seja, elas evoluem. Esta é uma característica essencial dos sistemas vivos: *serem aptos à criação*.

O surgimento de uma nova ordem se dá, portanto, pela maior distância possível do equilíbrio. Nesta situação os fenômenos não são lineares: múltiplas relações são formadas até chegar a um ponto crítico de *menor equilíbrio* possível e de *maior complexidade* possível. Assim, o aumento da complexidade do sistema corresponde ao aumento da não-linearidade do sistema, ou seja, *um sistema com a máxima não-linearidade possível é um sistema que possui a máxima tendência ao surgimento de uma nova ordem*, isto é, que chegou a seu ponto de bifurcação.

3) Padrões e Estruturas em Rede

Façamos uma experiência com uma folha de papel. Consideremos que o espaço em branco que forma seu interior é a realidade, isto é, a realidade em sua totalidade. Ao se marcarmos diversos pontos nessa folha, podemos entendê-los como objetos da realidade, pequenas ilhas de foco sobre a totalidade. A imagem resultante será uma analogia para a visão de mundo mecanicista, em que os objetos estão desconectados uns dos outros. Se forem traçadas retas que liguem todos os pontos, estas retas representarão as relações entre os objetos que formam a realidade. A imagem resultante, neste segundo caso, será semelhante a uma rede.

Tomando os dois critérios acima para definir o padrão de organização da vida, fica claro que tal padrão se configura como uma rede. Em uma rede todos os objetos estão conectados; são interligados e interdependentes, pois, se desligarmos um determinado objeto da rede em questão, ele não fará mais sentido. É como se no desenho isolássemos somente um ponto, cobrindo todos os outros; este ponto não faz mais sentido sozinho; é uma rede que está desconectada de outros elementos, o que é um absurdo. Deste modo, conclui-se que o que mais importa em uma rede não são os pontos, ou objetos, mas as linhas que ligam os pontos, ou as relações que se estabelecem entre os objetos. Tais relações formam um padrão; este padrão é a rede.

A rede, portanto, é mais do que uma analogia: *é o padrão que define a realidade*. Uma realidade que, para além da ligação entre os objetos, tem a característica de ser *não-linear*. Uma relação linear implica que um objeto é uma causa que gera outro, uma consequência. Este último, por sua vez, também é a causa de um terceiro objeto, o que nos leva a compreender a realidade sob a égide da relação entre causa e consequência – um padrão linear. Esta é a lógica do paradigma mecanicista. No pensamento ecológico, em que se

considera o padrão em rede, cada objeto é causa e consequência do outro, formando uma rede de relações inseparáveis e uma não-linearidade intrínseca e essencial do sistema.

Contudo, falar em um padrão não é falar da realidade em si. Um padrão de relações é uma dimensão abstrata do real e, por mais que traduza as características essenciais dele, ainda se apresenta como uma apreensão metafísica. Compreender o mundo se limitando a ideia de um padrão em rede não é uma abordagem ecológica. Para que observemos ecologicamente a realidade devemos entender que este padrão é encarnado na materialidade, o que é definido como a *estrutura* do sistema. De acordo com Capra, um “*padrão de organização* de qualquer sistema, vivo ou não-vivo, é a configuração de relações entre os componentes do sistema que determinam as características essenciais desse sistema”, já a *estrutura* é “a incorporação física de seu padrão de organização” (CAPRA, 2006: 134).

Uma coisa, qualquer coisa, por ser um ente da realidade, é uma configuração de relações: um padrão de organização. Este padrão é necessário para reconhecermos e compreendermos esta coisa. Uma árvore é diferente de uma cadeira por inúmeras relações que fazem com que reconheçamos esta diferença. Tal diferenciação, no entanto, não ocorre somente no campo abstrato; estes dois objetos são realmente, materialmente, fisicamente, diferentes. Isto é, portanto, uma diferença estrutural. É importante notar que não estamos tratando de duas diferenciações; padrão e estrutura são somente dois aspectos de uma mesma realidade – no caso, a árvore e a cadeira – porém, enquanto os padrões são as relações, a estrutura é a materialização destas relações. Ambos se dão pela “analogia”²² à rede.

4) Pensamento Processual

O processo sempre foi um elemento considerado da compreensão da realidade. Desde a Antiguidade grega, o modo de se entender o mundo em seu caráter transitório, ou seja, como uma coisa que não nos é simplesmente dada, mas que está acontecendo no tempo, sempre foi um fator considerado. O que varia é a ênfase dada a este ponto de vista.

No início da filosofia grega, por exemplo, o processo era um fator essencial da realidade. O ápice deste pensamento naquela época foi a obra de Heráclito que, ao considerar o dinamismo do universo como *physis*, postula que “Tudo flui”, e concebe a própria realidade como um processo infinito. De maneira geral, a perspectiva do processo está implícita em

²² É interessante notar que novamente, e pelos mesmos motivos, o termo “analogia” não é preciso para este caso, assim como o seu uso para dissertar sobre as conclusões dos filósofos naturalistas. Se estivéssemos nos limitando à comparação de um padrão (como conceito metafísico) e uma rede (também como forma abstrata) ele seria correto. Entretanto, esta apreensão não considera a relação entre o imaterial (padrão) e o material (estrutura) e, portanto, não se configura como uma compreensão ecológica, totalizada, do problema.

todo pensamento ecológico, e poderíamos encontrar este aspecto em todas as teorias explicitadas neste segmento do trabalho. Contudo, assim como todas as dimensões da ecologia, este ponto de vista foi paulatinamente se perdendo na sociedade ocidental e substituído pela visão de que o mundo é uma coleção de objetos. Estes objetos, sem dúvida, interagem, mas tal interação – ou, tal processo – não é valorizada como o principal elemento da realidade.

Entretanto, com o desenvolvimento do pensamento ecológico na ciência, a questão processual volta à tona com particular ênfase, e isso ocorre a partir de uma expansão radical do próprio significado de “processo”, mais precisamente do *processo de cognição*. Usualmente a palavra “cognição” significa o “processo de conhecer”. Ela foi amplamente usada desde a Antiguidade até a psicologia moderna para definir este processo sob diversos pontos de vista. Assim, antes de tudo, o processo cognitivo é uma atividade mental. Contudo, para Capra:

De acordo com a teoria dos sistemas vivos, a mente não é uma coisa mas sim um processo - o próprio processo da vida. Em outras palavras, a atividade organizadora dos sistemas vivos, em todos os níveis da vida, é a atividade mental. As interações de um organismo vivo - planta, animal ou ser humano - com seu meio ambiente são interações cognitivas, ou mentais. Desse modo, a vida e a cognição se tornam inseparavelmente ligadas. A mente - ou, de maneira mais precisa, o processo mental - é imanente na matéria em todos os níveis da vida (CAPRA, 2006:144).

Para grande parte das ciências orientadas pelo pensamento ecológico no século XX, os critérios que geram a complexidade de uma ação mental começam muito antes do cérebro ou do sistema nervoso; ou seja, a mente, que era tratada como uma característica exclusivamente humana, passa a ser ponderada por formas de vida bem mais simples. *A mente, ou mais precisamente, o processo mental, é igualado ao próprio ato de viver.*

Este processo nada mais é do que *a contínua atividade de incorporação de um padrão em uma estrutura*. Assim, como acabamos de ver, considerando-se que as propriedades essenciais de um sistema parte da relação entre seus elementos – um processo endógeno, uma auto-organização –, podemos concluir que é ele próprio quem define as perturbações do ambiente que encadearão suas mudanças estruturais: seu *domínio cognitivo*. Este domínio representa todas as possibilidades da interação do sistema com a totalidade. *É, portanto, a sua totalidade; o seu mundo*. Não existe um mundo no qual existimos e a partir do qual geramos

representações mentais, mas sim o nosso mundo, talhado por todas as possibilidades do nosso domínio cognitivo²³. Para Capra:

Ao especificar quais perturbações vindas do meio ambiente desencadeiam suas mudanças, o sistema “gera um mundo”, como Maturana e Varela se expressam. Desse modo, a cognição não é a representação de um mundo que existe de maneira independente, mas, em vez disso, é uma contínua atividade de criar um mundo por meio do processo de viver. As interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo da vida é um processo de cognição. Nas palavras de Maturana e de Varela: “Viver é conhecer” (CAPRA, 2006:211).

Se para o pensamento ecológico o padrão da realidade é a rede, e se tal padrão é constituído antes de relações entre as coisas e fenômenos do que dos objetos em si, portanto, a própria rede (realidade) é um processo. Essa afirmação é mais profunda do que parece, pois não devemos nos limitar a concebê-la no sentido conceitual. Isso seria uma apreensão metafísica, suprassensível, pertencente ao reino das ideias. A realidade é também material, sensível e, portanto, ao considerarmos-la como processo, estamos falando que ele não se limita a um conceito que faz que os objetos da realidade interajam, mas que a própria estrutura da realidade parte do processo.

Em suma, estamos tratando da própria criação da realidade (processo), que se dá na incorporação de um padrão (complexo: uma rede) em uma estrutura (a realidade interconectada e interdependente: uma rede).

Estes, portanto, são os quatro critérios gerais do pensamento ecológico que o legado das construções filosóficas e das descobertas científicas deixou para a formação do paradigma ecológico no século XX: a mudança do entendimento do mundo pelas partes para a sua apreensão por meio da totalidade; a concepção de que existem diferentes níveis de complexidade no todo; a compreensão da realidade como um padrão em rede; e, por fim, a noção de que este padrão emana do processo.

²³ Para melhor compreensão deste ponto de vista, é necessário que se entenda a base teórica utilizada por Capra. Como processo cognitivo, o autor está considerando a apreensão da Humberto Maturana e Francisco Varela, que com a Teoria de Santiago, revolucionaram o conceito de cognição igualando-o ao próprio ato de viver. Essa teoria se baseia na concepção de *autopoiese*, uma rede de processos de produção em que cada elemento do sistema possui a função de produzir a si próprio e transformar os outros elementos. Sendo assim, o padrão autopoietico é algo determinado, mas não pelo ambiente, e sim pela própria organização deste organismo (CAPRA, 1986, 2005, 2006).

Foi a partir deste arcabouço teórico que novas ideias surgiram, possibilitando a expansão destes critérios e a construção de sistematizações totalmente inseridas no pensamento ecológico, que no século XX tomaram corpo científico. Contudo, a partir da trajetória que acabamos de traçar, vemos que o pensamento ecológico na ciência responde a uma construção histórica que remete às sociedades anteriores à grega. Independentemente de sua manifestação na ciência moderna ou na filosofia, o que está em jogo na retrospectiva apresentada é uma visão de mundo que privilegia a totalidade, e que se desdobra pelos diferentes meios de obtenção do saber e reconhecimento da realidade – como a ciência moderna e a filosofia, por exemplo. Essa perspectiva emerge como o novo paradigma apontado por Capra, uma constelação de concepções que orienta uma dada comunidade a olhar para a realidade de uma forma diferente daquela que considera o mundo dividido em partes ligadas por relações causais. Tudo está conectado. Tudo é interdependente. Essa é a essência do novo paradigma.

Antes de discutirmos a dicotomia entre os paradigmas mecanicista e ecológico na qual vivemos, faz-se necessário mais uma expansão do próprio conceito de ecologia, dada sua importância nas ideias de Murray Schafer. É a concepção de que a experiência espiritual é um estado de consciência ecológico. Para isso, porém, é importante que reflitamos a respeito do que é a consciência a partir dos pressupostos ecológicos apresentados.

Uma concepção ecológica da consciência

Com estes pressupostos podemos chegar a uma tentativa de compreensão da consciência dentro do paradigma ecológico. Ora, se esta visão de mundo considera a realidade como uma complexa rede de relações inseridas nos ciclos da natureza, o processo que gera a experiência consciente deve partir do interior do processo da própria vida. É neste ponto que a equalização da mente ao próprio processo vital, a cognição, se mostra pertinente. O surgimento de novas formas de organização, sem que o indivíduo - humano ou não - perca sua identidade na teia de relações, é o padrão geral da vida. A cognição é o processo que incorpora este padrão constantemente na realidade material determinando nosso próprio domínio cognitivo, nossa própria vida; nosso mundo. Assim, *a consciência é a construção deste mundo.*

A partir desta perspectiva, dois pontos podem ser destacados na relação entre a consciência e a totalidade. O primeiro diz respeito aos limites entre os seres humanos e os outros seres vivos. Normalmente, este limite é traçado pela capacidade racional humana, isto é, de maneira geral, a capacidade de refletir tanto a respeito do mundo quanto a respeito de nós mesmos (auto-reflexão). Esta capacidade, no entanto, só é dada com o advento da linguagem, que pode abstrair símbolos de objetos reais. Ora, sendo ela um resultado de um processo que não é exclusivo dos humanos (o processo cognitivo), pode-se concluir, portanto, que nada nos diferencia essencialmente das outras espécies a não ser o *nível de complexidade* da teia de relações. Nas palavras de Lakoff e Johnson, “a razão, mesmo em suas formas mais abstratas, não transcende a nossa natureza animal, mas faz uso dela (...). Assim, a razão não é uma essência que nos separa dos outros animais; antes, coloca-nos no mesmo nível deles” (LAKOFF, JOHNSON *apud* CAPRA, 2005:79).

O segundo ponto trata da relação entre o interior do homem e a totalidade. Nosso domínio cognitivo, o nosso mundo, só existe por/em uma teia de relações. A complexa teia linguística dos seres humanos faz que a personalidade individual não se limite ao plano físico, mas gere padrões de comportamento no plano das ideias, significados e símbolos, ou seja, faz que criemos uma personalidade também no meio linguístico. Assim, do mesmo modo como criamos um mundo, criamos um eu, um ego. Este ego, contudo, não pode existir isoladamente, mas é uma consequência e uma causa da teia de relações. Não se pode confundir a existência de um ego com a sua independência. Estamos essencialmente ligados à totalidade, mesmo que não tenhamos ciência desta ligação.

A consciência é a criação de um mundo que, em última análise, é o próprio processo de viver. Supondo uma experiência de nenhuma consciência, isto seria a não existência de um mundo, o desligamento da realidade. Já uma experiência de máxima consciência seria o inverso: o completo entendimento da rede de ligações nas quais estamos inseridos; uma conexão direta com a totalidade, em que a vida, em todas suas dimensões, é percebida de maneira plena.

Esta definição, a de um estado máximo de consciência, se aproxima bastante das descrições das chamadas experiências *místicas*, *religiosas* ou *espirituais*. Com efeito, a própria etimologia da palavra “espírito” nos remete ao conteúdo até aqui estudado. Este termo vem do latim *spiritus*, que significa “sopro”. Em outras línguas antigas o significado de “espírito” também é semelhante, como no grego, onde é chamado de *pneuma* e no hebraico,

ruah. Todas essas palavras significavam “sopro” originalmente (CAPRA, 2005; FONTEERRADA, 2004b).

A ideia implícita em todas estas palavras, de diferentes povos, era que o espírito é o sopro divino, a essência da vida. Nelas, o significado de “espírito” indicava o *processo* que era comum a tudo o que é vivo, pois é ele que proporciona o viver. Era o sopro do criador que dava vida ao corpo. A vida, portanto, era entendida pela ligação inseparável entre corpo e espírito. Ora, se o espírito é o sopro da vida, isto é, o processo comum a tudo o que é vivo, é interessante notar a semelhança deste ponto de vista com o processo de cognição admitido pela ciência do século XX, em que a mente e a matéria são unidas sob o mesmo processo, ou seja, o processo de viver. A cognição é o sopro da vida, que incorpora os padrões desta na realidade material. Com efeito, uma experiência espiritual é tida como uma ligação direta com a essência da vida. Capra considera o ensaio do psicólogo e monge beneditino David Steindl-Rast como uma das melhores explicações desta experiência, e expõe:

Seguindo o sentido original do termo “espírito”, o de sopro da vida, o irmão David caracteriza a experiência espiritual como um momento de *vitalidade intensificada*. Nossos momentos espirituais são os momentos em que nos sentimos mais intensamente vivos. A vitalidade ou vivacidade que sentimos durante a “experiência de pico”, como chama o psicólogo Abraham Maslow, não envolve somente o corpo, mas também a mente. Os budistas dão o nome de “presença da mente” a esse estado de intensificação da atenção, e curiosamente salientam o fato de que essa “presença da mente” é profundamente ligada ao corpo e tem nele suas raízes. A espiritualidade, portanto, *é sempre encarnada*. Nas palavras do irmão David, nós sentimos o nosso espírito como “a plenitude da mente e do corpo” (*grifo nosso*, CAPRA, 2005:81).

A experiência espiritual, portanto, pode ser considerada como o máximo estado de consciência. É por este motivo que Fritjof Capra considera o estado de consciência espiritual como uma consciência ecológica, uma percepção na qual a “vitalidade é intensificada” é uma conexão com todas as relações que envolvem o ato de viver. Estas relações permeiam não só a mente e o corpo, mas envolvem uma ligação entre a nossa unidade e o universo como um todo; uma totalidade. É a superação dos limites da consciência do eu, do ego, para a percepção da complexidade da conexão com o todo.

A experiência espiritual, contudo, não possui a mesma natureza de uma experiência intelectual ou cotidiana. É um estado de percepção que ultrapassa os limites da racionalidade, retendo características específicas que não podem ser diretamente transpostas para o âmbito teórico. A despeito disso, trataremos a partir de agora das qualidades desta experiência, com a finalidade de apontá-la como um meio de relação com a totalidade; uma relação ecológica.

CAPÍTULO 3

A ECOLOGIA E A DIMENSÃO ESPIRITUAL

Para Fritjof Capra “a conexão, a relação e a interdependência são conceitos fundamentais da ecologia”, assim como “a conexão, a relação e o pertencer também constituem a essência da experiência religiosa”. Por este motivo, o autor acredita que “a ecologia é a ponte ideal entre a ciência e espiritualidade” (CAPRA, 2013:15).

A compreensão espiritual da vida é uma percepção diferenciada do mundo. Uma percepção que, por suas características peculiares, se aproxima da experiência ecológica da realidade. Contudo, as qualidades que envolvem esta experiência se diferenciam muito das compreensões intelectuais e cotidianas do mundo. Assim, para dissertarmos acerca de suas características, precisamos primeiro entender tais diferenças. Faremos isso com base nas obras de Mircea Eliade (1989, 2002, 2008, 2010), mitólogo, historiador e filósofo das religiões, além das obras já citadas de Fritjof Capra.

A primeira característica de uma experiência espiritual, que a difere essencialmente das outras, é a sua *sacralidade*. Desde a análise de Rudolf Otto em seu *Das Hétige*, de 1917, o estudo da questão do sagrado tomou uma nova perspectiva. Ao invés de se concentrar nas ideias e representações de Deus nas religiões, Otto focou-se na *experiência religiosa*, valorizando o seu lado arracional²⁴. O resultado foi uma aproximação da própria vivência do sagrado, e não o seu estudo como conceito metafísico. É sob esta perspectiva que Mircea Eliade analisa a questão do sagrado; não a partir de sua conceituação, mas pela experiência do sagrado, ou seja, do modo como ela é vivida. Todas as análises acerca do sagrado que se sucedem neste trabalho serão feitas a partir desta abordagem.

²⁴ Eliade utiliza o termo “irracional”. No entanto, consideramos que este termo contém em si a dualidade entre o racional e o irracional implícita em suas conotações. Sendo assim, preferimos o uso do termo “arracional”, na tentativa de sugerir um estado de transcendência do racional, sem, no entanto, propor qualquer dicotomia com a racionalidade.

O sagrado manifesta-se na realidade de modo completamente diferente da realidade física, ou natural. Eliade nomeia esta manifestação de *hierofania*, que significa o ato de incorporação do sagrado na realidade material. Ela não guarda nenhum significado objetivo *a priori*; por exemplo, do mesmo modo que uma árvore pode ser considerada sagrada por passar pelo processo da hierofania, a encarnação de Deus em algum homem também é um exemplo deste conceito. Uma árvore e um homem são bem diferentes objetivamente, mas podem ser considerados qualitativamente iguais dentro do contexto da sacralização; ambos podem ser igualmente sagrados. Hierofania é simplesmente a manifestação do sagrado, seja em uma árvore ou em um homem.

Assim, uma pedra ou uma árvore podem ser veneradas, pois elas não são pedra e árvore, mas uma hierofania, uma manifestação do sagrado que revela algo além da realidade material, além da pedra e da árvore. Isso implica que toda hierofania constitui-se em um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que uma pedra pode ser a manifestação do sagrado, nada a diferencia materialmente de outra pedra ou, utilizando os termos de Eliade, nada a diferencia das outras pedras do ponto de vista *profano*. Deste modo, aqueles que sacralizam tal pedra sofrem uma *transformação da realidade*, que passa da realidade natural, ou profana, para uma realidade sobrenatural, ou sagrada. Nas palavras de Eliade, “para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica. O Cosmos, na sua totalidade, pode tornar-se uma hierofania” (ELIADE, 2008:18).

É sempre importante lembrar que a hierofania não deve ser tratada como conceito, isto é, uma ideia que o homem religioso cria em seu intelecto para considerar algo sagrado. Para extrair o verdadeiro significado de hierofania devemos sempre lembrar que se trata de uma *experiência*, sendo que ela se dá sob a qualidade de uma experiência sagrada.

Tomando este conceito como central para o entendimento da questão do sagrado, podemos expandi-lo para a análise de outras características desta experiência. O espaço sagrado, por exemplo, é completamente diferente do espaço profano. Ele é um recorte da realidade que se apresenta como hierofania, ligando este espaço ao Cosmos. O *homo religiosus*, ao adentrar uma igreja, percebe-a como um espaço diferente do mundo exterior àquele recinto, sendo ela, portanto, o limiar entre o sagrado e o profano. O espaço sagrado é segregado do resto do mundo. Já o homem profano tem o mundo como uniforme, e não diferencia qualquer espaço de outro.

Isso poderia parecer contraditório, já que estamos propondo que o sagrado é uma forma de conexão com a totalidade. Se a natureza profana é uniforme e não diferencia seus

espaços, e o espaço sagrado é um espaço diferenciado do resto do mundo profano, como podemos entendê-lo como algo totalizante? Isso seria uma contradição se não estivéssemos tomando para a análise a questão da experiência. Não podemos confundir o *conceito* de espaço geométrico com a *experiência* do espaço profano. O homem que *vive* um espaço profano vê o mundo como fragmentado, um agrupamento de objetos desligados, uma “massa amorfa de uma infinidade de ‘lugares’ mais ou menos neutros onde o homem se move” (ELIADE, 2008:28). Já a experiência do espaço sagrado é a de um centro, um ponto de conexão com o cosmos, ou a totalidade. É um mundo particular, no qual a realidade é percebida de forma plena; uma realidade que, por sua vez, também é particular, mas que se liga à totalidade por construir esse mundo.

O “Mundo” (que dizer, “o nosso mundo”) é um universo no interior do qual o sagrado já se manifestou e onde, por consequência, a rotura dos níveis tornou-se possível e se pode repetir. É fácil compreender por que o momento religioso implica o “momento cosmogônico”: o sagrado revela a realidade absoluta e, ao mesmo tempo, torna possível a orientação – portanto, *funda o mundo*, no sentido de que fixa os limites e, assim, estabelece a ordem cósmica (ELIADE, 2008:33).

A importância da compreensão do ato de sacralização de um espaço novamente não deve ser entendida pelo conceito de espaço geográfico, isto é, uma igreja ou uma montanha, mas pela experiência deste espaço. A sacralização é a construção de um centro, de um ponto fixo no meio da “massa amorfa”. Este ponto, que passou pela hierofania, possui uma ligação com o transcendente, e agora ele próprio delimita o *real* do *irreal*. Para o *homo religiosus* o real não é a coleção de objetos do mundo profano, mas a sua ligação com o cosmos; essa é a *verdade*, não a verdade relativa, pertencente ao mundo profano, mas a *verdade absoluta*, que gera a *realidade absoluta*. O homem que passa pela experiência do sagrado vive a realidade absoluta, e essa é a criação de um mundo. Toda hierofania espacial é uma cosmogonia. “O Mundo deixa-se perceber como Mundo, como cosmos, à medida que se revela como mundo sagrado” (ELIADE, 2008:59).

Se a hierofania pode atuar sobre o espaço, ela também pode atuar sobre o tempo. Assim como uma entidade material, por exemplo, uma pedra, pode se relacionar com o sagrado instituindo um paradoxo, o homem pode viver em um paradoxo entre o *tempo sagrado* e o *tempo profano*. A primeira diferença essencial entre eles é que o primeiro possui uma *natureza reversível*, pois é um *tempo mítico primordial tornado presente*. O tempo mítico é um tempo ontológico por excelência; é um tempo que não flui; que, simultaneamente, pode ser o tempo da criação do mundo e o tempo presente. O tempo

profano, por sua vez, flui incessantemente desde a criação, passando pelo presente em direção ao futuro.

O homem religioso vive assim em duas espécies de Tempo, das quais a mais importante, o Tempo sagrado, se apresenta sob o aspecto paradoxal de um tempo circular, reversível e recuperável, espécie de eterno presente mítico que o homem reintegra periodicamente pela linguagem dos ritos. Esse comportamento em relação ao Tempo basta para distinguir o homem religioso do homem não-religioso. O primeiro recusa-se a viver unicamente no que, em tempos modernos, chamamos de “presente histórico”; esforça-se por voltar a unir-se a um Tempo sagrado que, de certo ponto de vista, pode ser equiparado à “Eternidade” (ELIADE, 2008:64).

O homem religioso *institui* o tempo sagrado, mítico. Ele realiza “recortes” no tempo profano, “parando” periodicamente sua fluidez para adentrar um tempo primordial e eterno. O tempo sagrado, então, se torna o presente através de uma constante reatualização exercida pelo *rito*, que por sua vez tem a função de reviver um *mito*.

O termo “mito”, hoje, no senso comum, significa uma “ilusão”, uma “ficção”. Quando não acreditamos que uma história contada seja verdadeira, dizemos: “isso é um mito!”. No entanto, os pesquisadores que estudam os mitos das diferentes sociedades não os tomam por este ponto de vista. Devemos, antes de tudo, reconhecer que o mito pode parecer “ficção” para a nossa sociedade, mas nas sociedades em que ele era ou é um *mito vivo*, representa uma *verdade*. Assim, nos estudos acerca dos mitos, eles são tratados como uma “história verdadeira”, que fornece os modelos para a conduta humana, isto é, significa e dá valor à existência nas sociedades em que *vive*. Um paradigma, por assim dizer.

Para Eliade, um mito constitui uma história sagrada que relata acontecimentos de um tempo primordial, o tempo do “princípio”, narrando como uma realidade específica passou a existir. Essa realidade pode ser particular, como o surgimento do homem, ou total, a criação do Cosmo. O mito, portanto, fala sempre de uma *criação*, nos diz sempre como algo passou a *ser*. Deste modo, ele sempre é uma “história verdadeira”, falando apenas do que “realmente” ocorreu, pois as provas objetivas podem ser vividas no tempo presente. Por exemplo, um mito que conta como o homem deixou de ser imortal, ou seja, que narra o surgimento da mortalidade do homem, é “verdade”, pois a morte está aí para provar. É a criação da morte; a criação desta realidade. Esta criação não é resultado de um processo objetivo, material ou biológico: é a atividade do sagrado no mundo. “É essa irrupção do sagrado que realmente *fundamenta* o Mundo e o converte no que é hoje” (ELIADE, 1989, 2002). Da mesma forma como o homem não-religioso moderno acredita que tudo, inclusive ele próprio, é constituído pela História, o *homo religiosus* acredita ser resultado dos eventos míticos.

Para que o mito seja *vivo* ele deve ser constantemente reatualizado. O homem que vive em uma sociedade estruturada pelo mito sente a necessidade de se inserir no tempo primordial, pois é este que representa a verdade, e não o tempo profano ou cotidiano. Essa inserção se dá através do *rito*, ou *ritual*, que é uma manifestação *verdadeira* daquele tempo eterno. O rito quebra a linearidade do “tempo fraco”, ou profano, e leva-o ao “tempo forte”, ou sagrado, em que a criação é reatualizada podendo novamente organizar toda realidade, pois é a “realidade forte”. Os rituais de plantio e colheita são comuns à maioria das sociedades arcaicas e nos servirão como um bom exemplo. Quando um sacrifício é oferecido para a Mãe Terra para que esta produza uma boa safra de, por exemplo, milho, este ato representa alguma história mítica que narra o surgimento do milho. Contudo, é mais do que isso. Não se trata de uma *representação* da história mítica, mas do *próprio fato* mítico ocorrido em um tempo primordial que é reatualizado. A ideia é simples: se foi desta maneira que o milho foi criado, deve-se repetir o fato para que ele novamente seja criado.

É por isso que, para o *homo religiosus*, o tempo se constitui em um paradoxo entre o tempo profano e o tempo sagrado. Ele vive em um tempo profano, cuja principal característica é a sua linearidade, mas, através dos ritos, pode acessar o tempo sagrado, fazendo que a realidade seja novamente criada, ou seja, um tempo cíclico cujo aspecto básico é a reatualização de um tempo primordial.

Esta reatualização é mais do que um retorno à origem das coisas: é a criação da realidade, a criação de um mundo onde o *homo religiosus* vive. Assim, o rito liga este homem à totalidade por proporcionar a ele a criação de sua própria totalidade. Por este motivo a questão da criação é central no mito e no rito. Ao gerar o mundo em que vive, o homem repete a cosmogonia e, a partir disso, organiza todo o seu viver. Essa experiência é essencialmente sagrada, pois a totalidade, ou o cosmo, também é essencialmente sagrado por ser uma obra divina.

A cosmogonia é o modelo essencial de todos os tipos de “atos”: não só porque o Cosmo é o arquétipo ideal de toda situação criadora e de toda criação – mas também porque o Cosmo é uma obra divina, sendo, portanto, santificado em sua própria estrutura (ELIADE, 2002:34).

O espaço sagrado e o tempo sagrado correspondem às duas principais necessidades do homem religioso: a *carência ontológica* e o *escape do tempo profano*. Se toda hierofania espacial é uma cosmogonia, isto é, a criação de um mundo, a atitude de sacralizar um espaço é, antes de tudo, uma necessidade de *ser*. O ser é sempre “ser em um mundo” e o poder de construção deste mundo é dado ao homem por meio da sacralização de seu espaço. No rito,

ele repete a atividade sagrada da cosmogonia – uma atividade mítica – podendo *ser* naquele espaço. Evidentemente, fora daquele espaço sagrado o homem também exerce o ser, ele também é; porém não o é em toda sua plenitude, pois, como dissemos, a verdade para ele é a verdade absoluta, sagrada, e não a verdade relativa, que pertence ao mundo profano. Deste modo, mais uma vez podemos relacionar a experiência sagrada/espiritual à totalidade. A repetição da atividade cosmogônica exercida pelo rito liga o *homo religiosus* à totalidade do cosmos pela criação de seu mundo. Somente assim o homem pode experimentar uma conexão direta com o todo, pois seu espaço sagrado o conecta com o cosmos. A “massa amorfa” de objetos do mundo não mais é vivida, mas sim uma relação de pertinência e interconexão com a totalidade.

O retorno ao tempo primordial proporcionado pelo rito exprime a outra faceta da necessidade ontológica do *homo religiosus*: o *ser* também é sempre “ser em um tempo”. O ser no tempo profano é semelhante à experiência do espaço profano: um recorte temporal em uma massa linear difusa, na qual a existência é datada, tendo um começo, um meio e um fim. Existe, no entanto, um modo de ser que é eterno, total. Este modo de ser só pode ser exercido em um tempo sagrado, que é o tempo mítico e primordial, e que não responde à linearidade de nosso tempo. Se o *homo religiosus* necessita constantemente ser em sua plenitude, ligar-se ao cosmos para construir seu mundo, essa construção só pode ser dada no tempo sagrado. Ele necessita escapar do tempo profano periodicamente para poder ser. Este escape também é a ligação com a totalidade, pois o tempo sagrado é um tempo perene, que não flui. Não há mais construções a fazer neste tempo, ele é perfeito e, portanto, é a própria totalidade.

Acabamos de tratar a experiência espiritual, sagrada, religiosa, em suas duas principais dimensões: o espaço e o tempo. Esta experiência, em última análise, é ecológica. O espaço sagrado é um ponto de ligação com o cosmos, com a totalidade. O tempo sagrado, por sua vez, é eterno, e totalizado por excelência. A hierofania no espaço e no tempo permite que o *homo religiosus* viva a totalidade na realidade em que está inserido. É, na verdade, *uma transformação desta realidade*, em que uma pedra, uma montanha ou um homem, significam mais do que pedra, montanha e homem: significam uma conexão com o todo. Deste modo, a relação entre o homem que vive o sagrado e o homem não-religioso expõe dois modos de experiência: a primeira, de ligação com a totalidade; a segunda, de uma existência particular, isto é, isolada do todo. Para Eliade

(...) o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo da sua história.
(...) Em última instância, os modos de ser sagrado e profano dependem das diferentes posições que o homem conquistou no cosmos e,

consequentemente, interessam não só ao filósofo mas também a todo investigador desejoso de conhecer as dimensões possíveis da existência humana (ELIADE, 2008:20).

Do mito à desmitificação do mundo

Considerando-se que o sagrado e o profano constituem duas formas de se viver no Mundo, as sociedades arcaicas são aquelas que mais se organizavam a partir da experiência do sagrado. Nelas o mito era vivo: era através dele que toda a realidade tomava significado. Isso não quer dizer que sociedades posteriores não se organizaram pelas suas religiões, e que seus mitos tenham perdido a “substância mítica” e passado a ser uma simples “literatura”. Também não significa que a mitologia arcaica tenha chegado até nós de forma “pura”, ou seja, que nossa apreensão reflita a sua substância original. Não obstante, a antropologia pode testemunhar até recentemente a função do sagrado nas sociedades arcaicas, tomando como base os estudos de povos completamente isolados do resto do mundo que na atualidade ainda vivem. A partir destes estudos pode-se confirmar que nestas sociedades o mito é vivo, e que, mais do que nos outros modelos sociais, a questão do sagrado permeia toda a compreensão da realidade.

Estamos tomando por sociedades arcaicas aquelas que se constituíram anteriormente à Grécia Antiga no Ocidente. Vimos anteriormente o motivo desta divisão. Foi neste período que a compreensão do que é a realidade passou da experiência do sagrado para a atuação do *logos*, do raciocínio lógico, fundando a filosofia. Esta divisão não exclui a possibilidade de que povos completamente isolados tenham se mantido dentro da tradição do sagrado, nem considera a história oriental, mas é uma generalização que recorreremos para facilitar a discussão. Essa abordagem se justifica por este trabalho não reter a intenção de ser um estudo antropológico, mas de dissertar acerca da experiência do sagrado – pelo menos no que responde aos objetivos deste capítulo.

Eliade (2010) nos mostra que os primeiros indícios da manifestação do sagrado nas sociedades datam do homem pré-histórico. Entre 70.000 e 50.000 anos atrás já se ritualizava a morte, fato mostrado pela existência de sepulturas. Isso nos aponta que a crença no *post mortem* remonta às mais antigas formas sociais. É a crença na imortalidade, sinalizada, por exemplo, por enterros orientados para leste, ou seja, para o local onde o Sol nasce, sugerindo a esperança de um renascimento, uma pós-existência em um mundo sagrado.

As pinturas rupestres são outra prova das atividades religiosas do homem pré-histórico. Destarte, elas costumam se localizar nos interiores de grutas de difícil acesso. Uma visita à gruta de Cabrerets, na França, leva horas de caminhada até que se chegue aos desenhos milenares. A intenção desta dificuldade de acesso sugere que tais grutas são santuários, espaços sagrados, inacessíveis para aqueles que desconhecem os mistérios da religião. A penetração nesta gruta é como a resolução de um labirinto, significando um rito de passagem. Essas pinturas geralmente expõem animais e pessoas, e a hipótese mais aceita pelos pesquisadores é a de que elas fizeram parte de ritos de reatualização da “caça primordial”.

Não é nossa intenção dissertar a respeito de todos os aspectos das manifestações do sagrado na pré-história. Tampouco é nosso intuito pontuar a trajetória da questão do sagrado em todas as sociedades anteriores à grega. O que pretendemos demonstrar é que os estudos acerca do homem pré-histórico apontam que o sagrado é uma dimensão que acompanha o homem desde as suas formas sociais mais remotas. Eles nos mostram que as mesmas estruturas da experiência espiritual, como a hierofania, o espaço sagrado e o tempo sagrado, estão presentes já nas primeiras sociedades. Para Eliade, “tais análises confirmam a *função ritual* dos sinais e das figuras paleolíticas”, considerando “as representações paleolíticas como um código que significa ao mesmo tempo o *valor simbólico* (portanto ‘mágico-religioso’) das imagens e sua *função* nas cerimônias referentes a diversas ‘histórias’” (ELIADE, 2010:35).

O afastamento da visão sagrada do mundo é, em sua essência, resultado da tomada da filosofia para a compreensão da realidade. Basicamente, o início deste processo se deu quando o *logos* se voltou para o entendimento do próprio sagrado. *A cosmogonia, então, não era tratada como mito, mas como problema filosófico a ser investigado pelo logos*. Se, por um lado, ao considerar que “todas as coisas estavam cheias de deuses”, Tales de Mileto se ligava à apreensão cosmológica do mundo, por outro, pela primeira vez esta compreensão não partia de um mito, isto é, de uma história cosmogônica: a ligação com a totalidade não era mais estabelecida através da experiência religiosa, mas pelo raciocínio lógico efetuado sobre o entendimento da totalidade.

Diversos posicionamentos ideológicos também colaboraram para o processo de desmitificação e, não por acaso, todos também se baseavam na atitude racional sobre o mito. O primeiro deles foi a crítica aos deuses das obras de Homero e Hesíodo. Esta crítica não atacava a estrutura do pensamento mítico em si, mas julgava os atos dos deuses gregos, condenando suas decisões arbitrárias, sua conduta caprichosa e seu comportamento “imoral”.

Xenófanes foi o mais incisivo dos críticos. Ele considerava vergonhosas atitudes como o adultério, o roubo e as trapaças exercidas pelos deuses gregos. Também criticou o antropomorfismo deles, apontando que: “se os bois, os cavalos e os leões tivessem mãos (...) os cavalos pintariam figuras de deuses semelhantes a cavalos, e os bois semelhantes a bois, e a eles atribuiriam os corpos que eles mesmos têm” (ELIADE, 2002:134).

Não obstante as críticas, a mitologia de Homero e Hesíodo ainda interessava às elites e, assim, manteve-se ativa na sociedade grega e nas que foram influenciadas diretamente por esta cultura. Contudo, sua *função mítica* já tinha se perdido. A mitologia grega, após sofrer o processo de desmitificação, se constituiria em uma alegoria, um conjunto de símbolos, nos quais eram procurados “significados ocultos”. A interpretação alegórica desta mitologia foi muito difundida em Alexandria e Roma, e “salvaram” Homero e Hesíodo na história da cultura, permitindo que os deuses homéricos conservassem um alto valor cultural.

No processo de desmitificação está implícita a vitória do livro sobre a tradição oral. Os próprios mitos gregos já nos representam este triunfo, pois chegaram até nós não na forma de crença, mas de obra literária. A mitologia grega sobreviveu na cultura europeia justamente por ter sido expressa em obras literárias, ao passo que outras mitologias populares sobreviveram, porém cristianizadas.

O cristianismo, por expandir seu domínio ao longo da história ocidental, foi um dos principais fatores a contribuir para o processo de desmitificação. Este assunto é extenso e extremamente controverso, e foge dos limites deste trabalho esgotá-lo. No entanto, dada a sua importância, torna-se necessário pontuar alguns elementos pertinentes à discussão. Primeiramente, é interessante notar como um processo de desmitificação pôde partir do interior de uma religião. O cristianismo também possui seus mitos e seus rituais. Uma experiência espiritual também pode ser vivida através do cristianismo. No entanto, diferentemente das religiões anteriores, esta religião – ou melhor, estas religiões - *apresentam diferenças estruturais* que colaboraram para a perda da essência mítica como organizadora da sociedade.

A principal diferença entre as estruturas do cristianismo e das religiões primitivas – a única que discutiremos neste trabalho - está na historicidade da primeira. Herdeiro do judaísmo, o cristianismo aceita o tempo linear da história: o mundo foi criado uma única vez e terá um único fim. Essa linearidade contrasta com o tempo mítico, que é eterno e perene. O tempo primordial é circular, e é reatualizado constantemente através dos rituais; o tempo histórico cristão é linear e, apesar da criação e do fim serem obras divinas, a experiência deste

tempo é completamente diferente. Trata-se, na verdade, de uma dualidade entre um *tempo histórico* e um *tempo litúrgico*.

A particularidade do cristianismo está no fato da Encarnação ter ocorrido em um tempo histórico, e não em um tempo cósmico. Jesus Cristo, o filho de Deus, não é tido como um personagem sobrenatural, que vive no tempo primordial, mas como uma figura sagrada que existiu em nosso tempo; que nasceu, cresceu, morreu, ressuscitou e subiu aos céus no mesmo plano temporal em que nós vivemos hoje. Não se trata somente da hierofanização de um homem, mas de sua existência no tempo histórico.

Todavia, pelo fato de ser uma religião, o cristianismo não poderia abandonar toda a estrutura temporal que caracteriza uma experiência espiritual, tendo que conservar seu aspecto mítico no *tempo litúrgico*. Para os cristãos, a vida religiosa é constituída pelo drama da vida de Jesus Cristo. Este drama é uma história, a liturgia sagrada e, embora tenha sido datada, transcende o momento histórico ao considerar-se que ela possibilitou a salvação do homem. Ora, se a salvação do homem se dá através da liturgia, só existe um meio de obter a salvação: repeti-la ritualmente imitando o modelo supremo, isto é, a vida e os ensinamentos de Jesus Cristo. A experiência religiosa do cristão se baseia na reatualização da vida de Cristo, imitando-a como um modelo exemplar em sua própria vida. É assim que o cristianismo mantém seu caráter religioso: através do comportamento mítico sobre a liturgia.

Entretanto, esta experiência do tempo não é mais circular. O cristão, apesar de sua crença e da reatualização da liturgia através dos rituais, sabe que sua “história sagrada” não se localiza em um tempo primordial, mas em um passado “real”. Se fosse possível caminhar em direção ao passado, o cristão veria o nascimento de Jesus precisamente – à época deste trabalho – há 2014 anos; do mesmo modo, ele poderia ver sua morte e sua ascensão aos céus 33 anos depois de seu nascimento. Não é esta a experiência temporal-religiosa do homem arcaico. Ele acredita que o momento do ritual é *exatamente* o momento primordial e, por isso, seu tempo é cíclico e não-linear, como o do cristão. A diferença entre estas duas experiências no tempo, essencialmente estrutural, é a principal contribuição do cristianismo para o processo de desmitificação.

Sendo a experiência do sagrado uma busca pela conexão com a totalidade, a desmitificação corresponde ao processo inverso: o da particularização da experiência que, em última análise, é uma ênfase das partes sobre o todo. Como consequência, todo o caminho da história ocidental apresentado no primeiro capítulo deste trabalho participa do processo de desmitificação do mundo. É desnecessário repetir toda a dicotomia entre as partes e o todo,

ligando-a a questão da perda do significado mítico no Ocidente. *Tudo isso, na verdade, são diferentes perspectivas do mesmo processo, o qual, no campo filosófico e científico, culminou na ênfase da visão do mundo em partes, e no campo religioso, no progressivo desligamento do cosmos.*

Se no Ocidente a experiência do sagrado sofreu um processo que enfraqueceu sua relação com a totalidade, não se pode dizer o mesmo das religiões orientais. Elas, por suas diferenças estruturais com relação às religiões ocidentais, mantiveram ao longo da história a busca da totalidade como o aspecto central, sendo a própria substância de qualquer experiência espiritual. Deste modo, dissertaremos agora a respeito de algumas particularidades destas religiões, apontando tais diferenças estruturais.

O Aspecto Ecológico das Religiões Orientais

Falar da cultura oriental é sempre, para nós ocidentais, um assunto delicado. Os processos históricos que construíram as sociedades do Oriente foram diferentes daqueles que determinaram a nossa sociedade e, tratar destas diferenças, será sempre realizar uma leitura ocidental de algo essencialmente oriental. No entanto, para além da especificidade destes processos históricos, um fator está na raiz desta diferença: sua filosofia, isto é, sua visão de mundo.

Vimos que no Ocidente o limiar entre duas visões de mundo é o surgimento da filosofia na Grécia antiga; do *logos*, ou do raciocínio lógico, como orientador na busca da verdade. Quando tratamos das sociedades orientais, entretanto, falamos de povos que não foram influenciados pelas estruturas filosóficas gregas, e que construíram sua visão de mundo baseada em outras formas de apreender a realidade que não o *logos*. Tais estruturas filosóficas têm a experiência espiritual como substância.

As religiões orientais não se assemelham em diversos pontos às ocidentais. Em sua maioria, não são constituídas por mitos ou pela atividade de louvar uma divindade. Elas, na verdade, estão mais próximas do que nos acostumamos a chamar de “filosofia” ao que nomeamos “religião”: são sistemas que refletem uma visão de mundo e que organizam uma sociedade. No entanto, também não podem ser consideradas apenas “filosofias”, na acepção ocidental do termo. Uma filosofia, no Ocidente, depende em última instância da atuação do *logos*, da compreensão racional da vida. Mesmo as religiões ocidentais são subjugadas ao

pensamento racional, como vimos no exemplo da historicização no cristianismo. Contudo, no Oriente, as filosofias apresentam um aspecto essencialmente espiritual, se aproximando, portanto, do que chamamos de “religião”. Assim, as religiões orientais retêm um duplo aspecto: são filosofias, se considerarmos que se constituem como um sistema de ideias, e não como um ritual de louvor; no entanto, também são religiões, pois todo este sistema filosófico parte de uma compreensão espiritual do mundo, e não do raciocínio lógico.

Cada religião oriental é diferente da outra em inúmeros detalhes, e o modo como tratam a experiência espiritual também diverge. Não obstante tais peculiaridades, as características básicas de sua visão de mundo são as mesmas: *todas elas enfatizam a unidade básica do universo e têm como objetivo transcender a experiência do individual e do particular, ou seja, do mundo como subdividido em partes, para atingir a consciência da unidade e inter-relação com o todo.*

É exatamente este aspecto, o ecológico, que Fritjof Capra (1986, 2005, 2006, 2013) analisa nas religiões orientais. Ele as denomina “misticismo oriental”, tomando o termo “místico” para expor o caráter espiritual destas religiões²⁵. Quando se refere a estas filosofias religiosas, Capra está falando especificamente do hinduísmo, do budismo e do taoísmo. No entanto, o autor atenta:

As tradições místicas acham-se presentes em todas as religiões, e elementos místicos podem ser encontrados em diversas escolas da filosofia ocidental (...). A diferença entre o misticismo ocidental e o oriental reside no fato de que as escolas místicas sempre desempenharam um papel marginal no Ocidente; no Oriente, ao contrário, constituem o caráter essencial da filosofia e do pensamento religioso orientais (CAPRA, 2013:31).

Nesta citação percebemos dois pontos pertinentes à discussão. Primeiramente, fica claro que o significado de “místico”, para Capra, é o de uma experiência espiritual, já que considera que as “tradições místicas” podem ser encontradas em todas as religiões. Por outro lado, que é exatamente esta característica que delimita as diferenças entre o pensamento religioso ocidental e o oriental. Com efeito, as filosofias religiosas orientais são doutrinas que se aproximam mais da experiência espiritual arcaica – por buscar uma totalidade, uma ligação com o cosmos – do que daquela proporcionada pelas religiões ocidentais, mesmo que os meios para se alcançar tal ligação sejam diferentes do mito e do rito.

Trataremos neste segmento do trabalho de expor as principais características ecológicas das visões de mundo provenientes das filosofias religiosas orientais,

²⁵ Seguindo a linha de Capra, abandonaremos a partir de agora o termo “religião” para dissertar sobre estes sistemas filosóficos, generalizando para termos como “filosofia religiosa” ou “visão de mundo”, na tentativa de não gerar qualquer dualidade implícita nas conotações do termo “religião”.

especificamente do budismo, do hinduísmo e do taoísmo. Sua importância se dá por se constituírem em outra estrutura filosófica, que sobreviveu até os dias de hoje à margem do raciocínio lógico. Além da própria diferença estrutural, os objetivos finais dos místicos orientais também coadunam com alguns dos objetivos buscados por Schafer, isto é, proporcionar uma relação ecológica entre o indivíduo e a totalidade.

A visão de mundo do misticismo oriental, de maneira geral, é uma visão essencialmente ecológica. Todas as coisas e todos os fatos estão completamente interligados e interdependentes e nada são isoladamente; *tudo é simplesmente uma manifestação de uma realidade última*. *Brahman* (no hinduísmo), *Dharmakaya* (no budismo) e *Tao* (no taoísmo) são os nomes dados para esta totalidade em cada uma das filosofias religiosas aqui tratadas. Em todas elas, a realidade é sempre uma manifestação da totalidade; assim, a “verdadeira realidade” não é o mundo em que vivemos, mas a própria totalidade. A tendência do homem em dividir o mundo em partes, em unidades isoladas, é tida como uma ilusão proveniente da nossa mentalidade racional, voltada para a mensuração e a categorização.

No hinduísmo, por exemplo, *Maya* significa o estado psicológico daquele que confunde a realidade mundana com a totalidade. É tida como um encantamento mágico, que leva o homem à perturbação por viver uma ilusão. *Maya* não significa que o mundo é uma ilusão, mas que esta ilusão reside em tomarmos o ponto de vista de que as coisas e fatos são a realidade, quando na verdade são apenas conceitos oriundos de nossa mente. “*Maya* é a ilusão de tomar tais conceitos pela realidade, de confundir o mapa com o território”²⁶ (CAPRA, 2013:102). Libertar-se do encantamento de *maya* significa perceber a totalidade; saber que todos os fenômenos estão interligados, pois são simplesmente manifestações de uma mesma realidade: *Brahman*. Esta atividade de libertação é denominada *Moksha*.

Já a filosofia espiritual budista possui um aspecto profundamente psicológico, por centrar-se totalmente na própria condição humana. O que Buda fez foi captar os conceitos principais da tradição hindu, como *maya*, e aplicá-lo à questão da existência, analisando o sofrimento e a frustração humanos, assim como mostrando o caminho para a libertação deste sofrimento. Seria quase uma psicoterapia, não fosse ela completamente calcada na experiência espiritual direta da realidade. Para Buda, a principal característica humana, *duhkha*, é o sofrimento e a frustração. Este sofrimento provém do fato de não compreendermos que tudo é impermanente e transitório, e que o fluxo e a mudança são basilares na natureza. O sofrimento

²⁶ Veremos mais a frente o significado desta analogia aplicada por Capra.

é gerado, portanto, quando nos apegamos às formas fixas (coisas, fatos, ideias) que, na realidade, são todas *maya*.

De fato, se considerarmos que nada é em si alguma coisa, mas somente uma manifestação da totalidade e, tomando o fato de que percebemos objetivamente que o mundo muda, então a *mudança e a transitoriedade das coisas é também uma característica essencial da realidade*. A totalidade é considerada intrinsecamente dinâmica. Tudo é uma manifestação do cosmos e não é perene; o que é eterno é o próprio cosmos que, por essência, é dinâmico em suas manifestações.

No budismo, *lila* é a atividade criativa do divino, é a ação cíclica em que *Brahman* torna-se o mundo e o mundo torna-se *Brahman*. É uma atividade incessante que não é movida por qualquer força: faz parte da essência da realidade. O taoísmo, por sua vez, é das filosofias religiosas orientais a que mais se aprofunda nos aspectos dinâmicos da totalidade.

A tradução para Tao é “o caminho”. “O caminho” significa o processo do universo, a ordem de todas as coisas da natureza: o caminho do próprio universo. Este, antes de tudo, é um processo de mudança contínua, no qual nada é perene. Tal ponto de vista é semelhante à opinião dos budistas acerca da totalidade, porém, o taoísmo se concentrou na observação dos *padrões* desta totalidade. O taoísta, portanto, é aquele que entende e age de acordo com o Tao, de acordo com os padrões existentes na totalidade, se tornando “Uno com o Tao” (CAPRA, 2013:118).

Os taoístas identificaram que o padrão do Tao é cíclico, e que suas mudanças se dão pela relação entre os opostos. Deste modo, criaram um *par arquetípico* para estabelecer os limites entre os polos do Tao: *yin e yang*. *Yin* é o escuro, o receptivo, o feminino, o maternal, a Terra; é o intuitivo. *Yang* é o claro, o forte, o masculino, o poder criador e o Céu; é o racional. Todas as mudanças na natureza se dão pela relação entre *yin e yang*. Esta relação também apresenta um padrão: sempre que algum polo é valorizado/expandido/acentuado, esta própria atitude gera a “semente” para que o outro polo se desenvolva. A supremacia do *yin* é o nascimento e a condição ideal de desenvolvimento do *yang*, e vice-versa. Esta relação gera um movimento, uma dinâmica eterna entre os dois polos: o movimento do Tao.

Deste modo, pode-se concluir que tal dinamismo não é algo externo às coisas; não há uma força motriz que faz a realidade transitória, ela própria é transitória. O movimento não é algo externo aos objetos, mas uma propriedade que vem de seu interior. “De forma correspondente, a imagem oriental do Divino não é a imagem de um governante que, das

alturas, dirige o mundo, mas a de um *princípio que tudo controla a partir de dentro*” (grifo nosso, CAPRA, 2013:37).

A experiência espiritual pregada pelos místicos orientais é uma *experiência direta da realidade*, e transcende não somente o aspecto intelectual, mas também o sensorial. Por acreditarem que o conhecimento racional nunca irá compreender a realidade em sua totalidade, os místicos orientais centram-se em outras formas de vivenciar o mundo, no intuito de apreender uma realidade complexa e indivisa. Isso não significa que a racionalidade está completamente ausente em suas doutrinas. Todas estas filosofias religiosas têm diferentes escolas, com variados graus de aprofundamento intelectual. O *Vedanta* hindu e o *Madhyamika* budista, por exemplo, são escolas que possuem diversos textos e uma profundidade intelectual maior; o *Zen*, por sua vez, é uma doutrina que se encontra entre o budismo e o taoísmo, e concentra-se quase totalmente na questão da experiência, desacreditando no poder da palavra ou da explicação. Não obstante todas estas diferenças, o conhecimento da realidade é sempre obtido de forma essencialmente empírica. O intelecto, quando usado, não é considerado a fonte do conhecimento, mas meramente uma ferramenta de reflexão acerca do conhecimento já obtido. Toda a verdade é alcançada pela *experiência espiritual da realidade*, que se dá sempre sob uma forma *direta, empírica*, ultrapassando as barreiras do conhecimento racional. Capra destaca que:

Durante a longa história cultural da Índia, da China e do Japão, uma enorme variedade de técnicas, de rituais e de formas artísticas foi desenvolvida para se alcançar tal propósito; e todas essas formas podem ser denominadas meditação no sentido mais amplo dessa palavra.

O objetivo básico dessas técnicas parece residir no silenciar da mente pensante e na transferência da consciência do modo racional para o intuitivo (CAPRA, 2013:52).

Indo desde a concentração em um único ponto – a respiração, o som de um mantra, a imagem de uma mandala – passando pelos movimentos corporais – da Yoga, do T’ai Chi Chuan – até as artes, todas as experiências de meditação pretendem levar o indivíduo à conexão com o meio que o cerca. O “silenciar” da mente proporciona a esta pessoa apreensão direta do ambiente, sem qualquer filtro proveniente do pensamento conceitual. Nas palavras de Capra, “trata-se de um estado de consciência onde todas as formas de fragmentação cessaram, desvanecendo-se gradativamente até a unidade indiferenciada” (2013:53).

A meditação, portanto, no sentido amplo que Capra a utiliza, equivale à própria experiência espiritual da realidade. Ela não segue as mesmas estruturas das vivências espirituais arcaicas, que se apoiam no mito e no rito, mas, nem por isso, deixam de promover

uma ligação com a totalidade. *É, também no sentido amplo, uma técnica de obtenção do conhecimento. Não o conhecimento relativo, das coisas em si, mas do conhecimento absoluto, do todo em si.*

Na leitura de Eliade (1989, 2002), a meditação apresenta um aspecto ritual, visando transcender um tempo profano para atingir um tempo sagrado, mesmo sem a reatualização de um mito: já que a realidade é marcada pela transitoriedade, pela não permanência das coisas, sua compreensão é o ato de “curar-se da ação do tempo”, o que leva à experiência de um tempo eterno, semelhante ao tempo sagrado. Já Fritjof Capra acentua o caráter técnico da meditação, tomando-a como um método de obtenção do conhecimento da totalidade: para o autor, ao cessar o trabalho racional da mente, tem-se uma apreensão da totalidade, pois o pensamento racional é incapaz de perceber o mundo em toda sua plenitude.

Como já dissemos, são inúmeras as peculiaridades de cada uma das filosofias religiosas orientais. Não é nossa intenção neste segmento do trabalho dissertar a respeito de tais diferenças, mas, sim, das semelhanças entre elas. Assim, após discorrer resumidamente acerca de cada uma, vê-se que o ponto comum entre tais visões de mundo é a relação entre o homem e o cosmos, mais precisamente a *experiência de unificação entre o homem e a totalidade*.

Para as filosofias religiosas orientais, o mundo em que vivemos, pelo simples fato de ser uma manifestação, não é eterno. As coisas nele contidas são transitórias, o que implica que a totalidade é eterna, porém não estática, mas extremamente dinâmica. *Lila, maya*, e a relação entre *yin* e *yang* são as características dinâmicas do todo, ou seja, mostram como a totalidade age na formação do que consideramos por realidade. Esta dinâmica não é uma força externa, mas uma característica essencial da totalidade: *Brahman* só existe através de *lila*; o Tao é a própria unidade entre *yin* e *yang*.

Portanto, a experiência espiritual provinda destas filosofias religiosas pode contribuir para o estudo da relação entre o sagrado e a ecologia, pois se dá de forma diferente do que ocorre nas religiões ocidentais. São experiências que se assemelham àquelas provenientes das sociedades arcaicas, por buscar uma unidade com o cosmos, porém, são estruturadas de maneira diferente destas, valorizando a vivência direta e empírica da totalidade ao invés de

reatualizá-la pelo rito e pelo mito. A percepção da realidade é, portanto, a percepção da totalidade; e a forma na qual se dá esta percepção é essencialmente espiritual.

CAPÍTULO 4

ENTRE AS PARTES E O TODO A MUDANÇA DE PARADIGMA NO SÉCULO XX

Vimos até agora as trajetórias históricas dos modelos mecanicista e ecológico da compreensão do mundo, considerando também a espiritualidade do ponto de vista ecológico. Essa recapitulação foi necessária para contextualizarmos a dicotomia que se apresenta em nossos tempos. A crença no entendimento completo do todo pelo estudo de suas partes, na possibilidade de se apreender a realidade de forma totalmente objetiva – que é um desdobramento da separação entre o homem e o mundo, entre o corpo e a matéria – e na linearidade dos fenômenos, é apontada por Capra como a raiz de uma *crise de percepção*. Essa crise corresponde justamente ao fato de não compreendermos a vida como uma totalidade integrada, de não nos integrarmos com o mundo, de não sermos integrais corpo, mente e espírito.

Por outro lado, a própria ciência, tão destacada fonte do saber do pensamento mecanicista, tem mostrado a incoerência desta perspectiva. Não podemos nos separar do mundo em que vivemos, somos todos interligados em uma grande teia de relações. Do mesmo modo, é impossível compreender separadamente mente e corpo; eles são somente dois aspectos do mesmo ser. Entretanto, a construção desta ideia não surge de modo independente, a-histórico, no século XX, mas remete a uma linha de pensamento que está presente, salvo todas as peculiaridades, desde as sociedades arcaicas.

A primeira forma de relação entre o homem e a totalidade se deu por meio da religião. A espiritualidade é, de certo ponto de vista, uma maneira do ser se conectar com a essência de todas as coisas, que comumente é nomeada Deus. Esta era a característica principal das formas sociais arcaicas, pois todas elas se organizavam através do mito, que transmitia e atualizava o espírito em sua conexão com Deus (ou com os deuses). Esse modo de se entender o mundo foi transmitido para os primeiros filósofos gregos, que sob o objetivo de encontrar a

physis, a essência de todas as coisas, mantinham a noção de totalidade, de conexão e de interdependência no centro de suas reflexões. O primeiro passo para a quebra deste modelo de pensamento deu-se ainda na Grécia antiga, que com os eleatas, passou a buscar não o todo, mas o Ser. Tal concepção foi desenvolvida pelos atomistas, que conceberam um mundo de entidades separadas e absolutas, e foi aprimorada até que se chegasse à formulação extrema de separação do “eu” e do “mundo” de Descartes e, por consequência de seu método analítico, da divisão da realidade em partes.

Isso nos traz uma primeira questão na dicotomia discutida: seria possível dividir a realidade em partes? Tomemos como exemplo um objeto simples: uma garrafa de água. Ao olhar para o seu conteúdo, podemos entendê-la somente pelo seu aspecto químico-físico, e apontar as características dos átomos de hidrogênio e oxigênio assim como as ligações que fazem destes uma molécula em seus respectivos estados líquidos, sólidos e gasosos. Mas uma garrafa d'água não se resume ao seu conteúdo, para explicá-la, portanto, teremos de dissertar também sobre o plástico como um polímero derivado do petróleo, que por sua vez é uma substância formada por hidrocarbonetos cuja origem remonta a períodos pré-históricos. Deixemos de lado agora a óptica químico-física. Esta garrafa de água também é portadora de fatores socioeconômicos. Quanto você pagou por ela? Por que ela tem este preço? Por que você tem condições de comprá-la? De que país ou região ela vem? Quem vive nestes lugares? Todas estas respostas podem se dar de maneira isolada; não obstante, nenhuma delas pode responder por completo o que é uma garrafa de água, pois a mesma água que você está tomando pode estar contaminada pelo plástico.

Com este simples exemplo, percebemos como a divisão do mundo é absolutamente arbitrária. Ela é uma aproximação da realidade, mas não corresponde à realidade em si. Isso nos leva a pelo menos três pontos discutíveis na dicotomia entre os pensamentos mecanicista e ecológico: a não-linearidade da realidade, a objetividade da ciência e as limitações do conhecimento racional. Assim como no exemplo discutido, estes pontos não estão separados; cada um é causa e consequência do outro, formando uma rede de relações impossíveis de serem compreendidas em sua essência de maneira isolada.

Três aspectos da dicotomia entre o mecanicismo e a ecologia – a (não) Linearidade, a Objetividade e a Racionalidade

A realidade é constituída de uma miríade de relações, as quais estão todas interligadas, como uma rede. Em uma rede é impossível desconectar qualquer elemento sem que ela se altere por completo. Conseqüentemente, também não se pode compreender um elemento isolado da rede sem que se entenda o todo. Assim, as *propriedades essenciais das partes são propriedades do todo que nenhuma das partes possui*, pois se possuíssem, poderíamos isolá-las do todo e, mesmo assim, manter o todo, o que é um absurdo. Ora, mas o que seria o todo senão a interação entre suas partes? As propriedades do todo, portanto, surgem dos padrões de relação entre suas partes. Não uma relação de dominância, em que uma causa gera uma consequência, mas de interdependência, em que nenhuma parte é mais importante do que a outra. Este é um padrão em rede: interligado, interdependente e não-linear.

Entretanto, a compreensão ocidental da realidade foi desenvolvida sob a ideia da linearidade. Tal ideia é derivada da insistência na causalidade das coisas: uma coisa é consequência de outra, que por sua vez gera uma nova consequência, perpetuando-se em um *moto continuo*. É sob a égide da relação linear entre causa e consequência que todo o pensamento ocidental se formou e está expresso, por exemplo, na própria noção de tempo desta sociedade, uma das características básicas para a compreensão de qualquer fator da realidade.

A linearidade é uma das chaves do conhecimento racional, que começou a ser desenvolvido pelo pensamento grego. O primeiro método a estruturar este tipo de apreensão das verdades do mundo foi o silogismo empreendido por Tales de Mileto. Não por acaso é justamente neste momento que se considera o início da filosofia, que estaria fadada a transformar todas as sociedades que a sucederam. O conhecimento racional e toda sua estrutura de pensamento foi se transformando ao longo da história. Novos métodos foram surgindo, novas ideias foram alcançadas, mas, a despeito de todas as diferenças particulares, este tipo de conhecimento sempre manteve suas características básicas: discriminar, dividir, comparar, medir e categorizar, tudo através da capacidade da abstração. O ápice desta maneira de ver o mundo é a sistematização de Descartes, que, com seu método analítico, divide de uma vez por todas a natureza em partes ligadas por suas relações causais. Contudo, vimos que a realidade não pode ser separada em partes. Assim, o novo paradigma aponta que o conhecimento racional pode, no máximo, fazer uma interpretação da realidade.

Capra disserta a respeito desse assunto utilizando a analogia entre o mapa e o território, de Alfred Korzybsky, estudioso da semântica (CAPRA, 2013). Um mapa é diferente de um território. Por mais preciso que ele seja, é sempre uma representação, uma aproximação que nos serve de guia para que se compreenda o território. O território, no entanto, é real: carrega uma complexidade de fatores impossíveis de serem apreendidos por completo pelo mapa. Isso não significa que o mapa nos é inútil. Ele é um caminho para que se entenda o território e para que possamos nos guiar por ele, porém não podemos confundir mapa e território. Um é a realidade; o outro é uma representação. Assim, para Capra: “na medida em que nossa representação de realidade é muito mais fácil de se apreender que a realidade propriamente dita, tendemos a confundi-las e fazer com que nossos conceitos e símbolos se tornem equivalentes à realidade” (2013:42).

Nós, seres humanos, expressamos nossa visão acerca da realidade através da linguagem; ela é nosso mapa. Criamos nomes, conceitos e símbolos para representar aspectos do mundo e para a sua apreensão. Porém, como um mapa, a linguagem não é a realidade, e sim uma abstração proveniente do pensamento racional. Deste modo, é justamente nela que se dá a principal contradição que nos mostra os limites da racionalidade. Podemos fazer analogias com as redes, dissertar a respeito de conceitos que explicam a totalidade e citar modelos matemáticos que representam a complexidade do mundo físico; nada disso ainda será a realidade.

Uma implicação proveniente da relação entre a linguagem e a realidade é a questão da objetividade na ciência. A história da divisão do mundo em partes também é a da separação homem/natureza. Desde o período grego a racionalidade foi evoluindo até prevalecer completamente em nossa sociedade, construindo uma ideia de que a captação dos fenômenos do mundo independe do ponto de vista do observador. O paradigma mecanicista é calcado neste princípio. O drástico divórcio entre o homem e o mundo físico promovido por Descartes – ou melhor, que tem o ápice da sistematização filosófica em sua obra – e o pensamento desenvolvido pela Revolução Científica foi, como vimos, a formulação mais precisa desta concepção. O método científico foi considerado a verdadeira fonte do saber, deixando o homem com a tarefa de extrair as conclusões, por meio de experimentos, de fatos que ocorrem na natureza. Estas conclusões eram incontestáveis, pois não dependiam da opinião do observador, do contexto de observação, ou da argumentação. A explicação do cientista era *a* verdade, e não uma *interpretação* da verdade.

Algo objetivo é algo que não é subjetivo, ou seja, que independe do sujeito. A natureza vista de forma completamente objetiva é uma natureza que não considera as características do sujeito no momento da observação²⁷. Entretanto, vimos que a própria ciência passou a considerar a importância do observador e do momento da observação para a explicação de um fato. A expansão mais extrema desta concepção é a própria teoria da relatividade, alicerce de toda Física moderna, na qual nem o tempo e o espaço são absolutos diante da perspectiva do observador. A partir de Einstein, o observador passa a fazer parte das conclusões acerca do acontecimento estudado, pois “observadores diferentes ordenarão diferentemente os eventos no tempo se se moverem com velocidades diferentes relativamente ao objeto estudado” (CAPRA, 2013:76). Este ponto de vista já vinha sendo considerado desde o início da Fenomenologia, pois esta corrente já apontava que os eventos captados nada são em sua objetividade, mas “aparentam ser”, o que implica nas diferentes apreensões de cada observador. Contudo, como já destacado, esta nova perspectiva só adentrou profundamente a comunidade científica após sua consideração pela Física. Capra expõe:

A teoria quântica revela, assim, uma unidade básica do universo. Mostra-nos que não podemos decompor o mundo em unidades menores dotadas de existência independente. À medida que penetramos na matéria, a natureza não nos mostra qualquer “blocos básicos de construção” isolados. Ao contrário, surge perante nós como uma complicada teia de relações entre as diversas partes do todo. Essas relações sempre incluem o observador, de maneira essencial. O observador humano constitui o elo final na cadeia de processos de observação, e as propriedades de qualquer objeto atômico só podem ser compreendidas em termos de interação do objeto com o observador. Em outras palavras, o ideal clássico de uma descrição objetiva da natureza perde sua validade. A partição cartesiana entre o *eu* e o *mundo*, entre o observador e o observado, não pode ser efetuada quando lidamos com a matéria atômica. Na Física atômica, jamais podemos falar sobre a natureza sem falar, ao mesmo tempo, sobre nós mesmos (CAPRA, 2013:83).

Tal dicotomia – entre a objetividade e a subjetividade na ciência – é precisamente aquela que está implícita na relação entre o mapa e o território. Um mapa é uma abstração da realidade proveniente do pensamento racional que, como vimos, é muito diferente do

²⁷ Aqui fica claro que a crítica empreendida por este texto direciona-se mais à “neutralidade” da ciência do que à objetividade em si. Inúmeras teorias privilegiam os aspectos objetivos da vida sem perder de vista a concepção de que a própria objetividade é resultado da interação entre o subjetivo e o objetivo. Mesmo assim, optamos por utilizar o termo “objetividade” nesta dissertação por se adequar mais aos fatores históricos, já que a noção de neutralidade é proveniente da supervalorização da objetividade na ciência. Por outro lado, há de se destacar também que a supervalorização do subjetivo, tendência do pensamento no século XX expressa principalmente no pós-modernismo, traz contradições capitais que também se refletem no campo da educação ao questionarem a realidade do próprio mundo objetivo. Vários autores realizam a crítica a estas correntes teóricas, como, por exemplo, Duarte (2005). Não obstante, veremos que o pensamento pedagógico de Murray Schafer está completamente apoiado nos princípios ecológicos que estamos tratando, o que justifica a abordagem teórica da pesquisa, que tem como objetivo discutir as ideias pedagógicas de Schafer, e não as possíveis contradições presentes entre seu pensamento e outras vertentes teóricas.

território. Nesta abstração está incluído o papel do observador: o mesmo território terá mapas diferentes, a depender do contexto geral de quem o produz. Assim, a ciência chega aos nossos dias à conclusão de que é impossível obter uma descrição completamente objetiva da realidade. Tal descrição sempre irá passar pelo crivo de quem a observa, e isso a alterará de modo substancial.

O processo de cognição, ou o processo do conhecer, é dado, portanto, na relação entre o observador e o objeto de observação. Vimos até agora que esta relação se dá da maneira interligada: tanto o objeto quanto o observador dialogam para a construção do conhecimento. Contudo, existe um ponto delicado nesta afirmação. Dizer que o homem simplesmente realiza um mapa, uma representação do território, não supera a dicotomia homem/mundo do paradigma mecanicista. Se pensássemos assim estaríamos colocando o homem em um plano separado do mundo, observando-o de longe para que dele se possa extrair tal representação. Homem e mundo continuariam sendo pensados separadamente. Esta contradição é sutil, mas muito importante no paradigma ecológico. Para que a cognição seja considerada do ponto de vista ecológico, devemos tomar este próprio processo, o de conhecer, como o processo da vida. Se é pela linguagem – no caso dos seres humanos – que este processo se dá, esta não pode ser uma representação de um mundo, mas deve ser pensada como a construção de *um* mundo.

É por este motivo que a ciência da ecologia no século XX expande o conceito de cognição, igualando-o ao próprio ato de viver. Como a vida não é uma exclusividade dos humanos, todos os seres vivos realizam a cognição em diversos níveis de complexidade. Assim, a mente não é um fenômeno que ocorre no cérebro, mas num fluxo contínuo de padrões de relação, que, não necessariamente, é exclusiva do homem. Em seu nível mais complexo, aquele que ocorre nos seres humanos, a cognição se dá também por meio da linguagem e “ganha” a capacidade de abstrair-se da teia biológica para construir uma rede de relações simbólicas. Deste modo:

Na qualidade de seres humanos, nós existimos dentro da linguagem e tecemos continuamente a teia linguística na qual estamos inseridos. Nós coordenamos nosso comportamento pela linguagem, e juntos, através da linguagem, criamos ou produzimos nosso mundo. “O mundo que todos veem”, segundo Maturana e Varela, “não é *o* mundo, mas *um* mundo, que criamos juntamente com outras pessoas” (CAPRA, 2005:68).

O impasse entre o mapa e o território, entre a linguagem e o mundo real, foi experimentado na ciência moderna pelos físicos quânticos, que quando adentraram o reino subatômico perceberam outra estrutura de realidade. Nossa linguagem é formada com base na

cotidianidade. Abstraímos conceitos, analogias e símbolos de um campo limitado: a capacidade de experiência humana. É nesse sentido que nos referimos a um “*grande amigo*” para mostrar quanto afeto temos por esta pessoa, ou quando dizemos que estamos com uma “*leve dor de cabeça*”, indicando a “*profundidade*” desta dor. No entanto, as características do mundo subatômico são extremamente complexas. “Lá”, os fenômenos são tão diferentes do campo da nossa vivência cotidiana que simplesmente *não existem* analogias ou conceitos na linguagem que possam explicá-los. O caráter dual da luz; partículas que se formam através da energia pura - ou seja, algo material que se forma a partir da imaterialidade – e efeitos gravitacionais que curvam o tempo – isto é, uma força diretamente ligada à massa de um corpo que consegue alterar uma relação temporal –, fazem parte do grupo de descobertas dos físicos do século XX que desafiam a linguagem²⁸. Muitos outros avanços nesta área já estão provados por modelos matemáticos, porém ainda não conseguem ser explicados pela linguagem.

É neste ponto que nos perguntamos: como podemos, então, apreender a realidade em sua totalidade? Para a ciência moderna, não podemos. O grande avanço científico das últimas décadas é a consideração de que não existe um conhecimento exato, ele é sempre um *conhecimento aproximado*. Voltemos ao exemplo da garrafa de água. É muito clara a incapacidade do pensamento racional de compreendê-la em sua totalidade, envolvendo todos os aspectos possíveis de forma interligada. Sempre existirá outro aspecto a se considerar e, simultaneamente, sempre que levarmos em conta uma gama de características, estaremos deixando de lado outras tantas. Isso é a realidade: uma complexa teia de relações que a racionalidade nunca poderá apreender por completo; no máximo, podemos gerar um mapa. E a perspectiva que permite que mesmo assim este mapa seja válido é a corroboração do campo científico com a ideia de que o conhecimento nunca é preciso, ele é *sempre* uma aproximação da realidade. Esta ideia está completamente ligada à objetividade na ciência, pois tal imprecisão é proveniente da subjetividade do homem no momento da captação do fenômeno estudado, que sempre esbarrará nos limites do pensamento racional. É o *logos* humano, que nunca compreenderá o *logos* de Heráclito.

Se para a ciência a incapacidade de apreensão da realidade como totalidade tem sido uma grande revolução epistemológica, não podemos generalizar este ponto de vista a todas as formas de conhecimento. Tradicionalmente temos definidas duas formas de conhecimento: o *racional* e o *intuitivo*. O primeiro acaba de ser discutido, e é a base do saber científico, o

²⁸ Para o aprofundamento destes conceitos, ver Capra (2013).

último tipo de saber que prevalece na sociedade ocidental. O segundo foi mais atuante nas sociedades arcaicas e no pensamento oriental, e é a substância da experiência mística ou espiritual.

O conhecimento intuitivo acha-se voltado para a experiência direta da realidade, transcendendo tanto a intelectualidade quanto os sentidos. É um entendimento do mundo que não passa pelas estruturas da racionalidade, se ligando diretamente ao real não por meio da abstração, mas pela via da experiência. Para as sociedades que desenvolveram deste tipo de conhecimento o pensamento racional pode ser útil para o cotidiano, mas está longe de ser o meio de representar a verdade a respeito das coisas que, conseqüentemente, também não pode ser traduzida em palavras. Capra aponta que

Os místicos orientais insistem repetidamente no fato de que a realidade última não pode ser objeto de raciocínio ou de conhecimento demonstrável. Essa realidade última não pode ser descrita adequadamente através de palavras na medida em que se situa além dos reinos dos sentidos e do intelecto, fontes de nossas palavras e conceitos (2013:43).

De acordo com os místicos orientais, as palavras são resultado da racionalidade humana, e assim não podem – e nunca vão poder – explicar a totalidade. “A experiência direta da realidade transcende o reino do pensamento e da linguagem e, uma vez que todo misticismo se baseia nessa experiência direta, tudo aquilo que se diz acerca desta experiência só é verdadeiro em parte” (CAPRA, 2013:56). De maneira semelhante à Física moderna, os místicos se deparam com um conhecimento que é muito distante dos exemplos provenientes do cotidiano. Deste modo, tentar entender a totalidade pela analogia a tais exemplos é impossível e, se assim o fazem, não estão entendendo a totalidade. Isso seria o mesmo que tentar compreender o todo pela soma de suas partes, técnica tão característica do pensamento racional. Para os místicos, somente a experiência direta e não-racional da realidade proporciona o conhecimento do todo.

Não obstante os limites da linguagem, os místicos criaram técnicas para tentar expressar o conhecimento da totalidade. O budismo e principalmente o taoísmo frequentemente lançam mão da construção paradoxal, na tentativa de ir além da racionalidade. O *Tao Te Ching*, livro básico do taoísmo, por exemplo, é completamente escrito em uma linguagem paradoxal, no qual encontramos: “Fiquem curvos, e permanecerão retos./ Fiquem vazios, e permanecerão cheios./ Fiquem gastos e permanecerão renovados” (CAPRA, 2013:216). A intenção aqui não é comunicar o sentido literal dos versos, mas utilizar-se da

linguagem para transmitir algo a mais, algo que não está na racionalização destas palavras, mas no sentido oculto deste paradoxo²⁹.

Deste modo, considerando o pensamento racional como não adequado à apreensão da totalidade, a experiência espiritual anuncia-se capaz da assimilação do que os budistas chamam de *conhecimento absoluto*, em contraposição ao *relativo*, de caráter limitado. Através de um *estado de consciência* diferenciado, tanto daquele do cotidiano, quanto daquele do momento da racionalização, atinge-se um contato direto com a totalidade do real, em que todas as ligações, complexidades e interdependências são apreendidas. No ocidente, este estado foi chamado de *meditação*, *estado místico* ou *estado espiritual*.

De maneira semelhante ao “método” de obtenção do conhecimento absoluto das filosofias orientais, vimos que o mito e o rito também podem levar o homem a um estado de consciência da totalidade, mesmo que por outra estrutura de experiência espiritual. Nas religiões que tomam o mito e o rito como centro de sua vivência a ligação com o todo está profundamente calcada na hierofania, na sacralização da realidade profana, o que promove uma *transformação desta realidade*.

O *homo religiosus* vive um paradoxo entre o profano e o sagrado. Sua experiência cotidiana responde a um espaço e tempo profanos, que dilui sua existência em uma diversidade de acontecimentos considerados superficiais, pois não representam a realidade. A “verdadeira realidade” é aquela contada no mito, e reatualizada pelo rito. Essa realidade absoluta irrompe no cotidiano profano, transformando-o. Ao ser transformado, a experiência deste cotidiano não é mais a mesma: ela se liga diretamente ao cosmos, a um tempo primordial em que um mundo é criado; um mundo sacralizado. Neste mundo sacralizado, o homem experiencia toda não-linearidade, vive a dualidade entre a objetividade e a subjetividade – pois é ele quem transforma a realidade –, e este estado de consciência também não é suportado dentro dos limites da racionalidade. Em suma, sua experiência é a do todo, e não a das partes.

De fato, a experiência espiritual não é outra coisa senão uma percepção diferenciada, a qual visa a ligação direta entre o eu e a totalidade em todos seus níveis. Para Capra:

A experiência espiritual é uma experiência de que a mente e o corpo estão vivos numa unidade. Além disso, essa experiência da unidade transcende não só a separação entre mente e corpo, mas também a separação entre o eu

²⁹ É interessante apontar a semelhança – já destacada por Capra (2013) – entre a forma de se expressar destas filosofias religiosas e os escritos de Heráclito. Mesmo não tendo entrado em contato uns com os outros – pelo menos é o que os estudos historiográficos nos contam – ambos utilizam-se do recurso da construção paradoxal da linguagem para dissertar acerca da totalidade; provavelmente não por acaso, já que um e outro também almejam explicar o todo através da doutrina da interação dos opostos.

e o mundo. A consciência dominante nesses momentos espirituais é o reconhecimento profundo da nossa unidade com todas as coisas, uma percepção de que pertencemos ao universo como um todo (2005:81).

CAPÍTULO 5

AS MANIFESTAÇÕES DO PENSAMENTO ECOLÓGICO NA OBRA DE MURRAY SCHAFER

Depois de dissertar extensamente a respeito das trajetórias dos pensamentos mecanicista e ecológico, bem como de aspectos da dicotomia entre eles na atualidade, nos resta a pergunta: de que forma, afinal, as ideias de Murray Schafer se encaixam neste contexto? Antes de respondermos a ela, devemos, contudo, nos questionar do porquê desta abordagem metodológica, ou seja, porque tratar de todos estes assuntos para a compreensão de sua visão de mundo.

Primeiramente, podemos perguntar: por que discutir a história do pensamento ecológico? Esta resposta parte da consideração de que a visão de mundo de Murray Schafer é, antes de tudo, ecológica, e os princípios básicos desta visão são muito mais amplos do que a acepção do termo “ecologia” do senso comum. Eles envolvem justamente os aspectos tratados até aqui: a totalidade, a não-linearidade, a relação entre objetividade e subjetividade e o entendimento da experiência espiritual como algo ecológico são todas características que explicam o olhar de Murray Schafer sobre a realidade; assim, compreender a amplitude destes aspectos é uma condição para captar a essência de sua obra. Além disso, entender a trajetória histórica deste pensamento nos ajuda não somente a perceber a amplitude do termo “ecologia”, mas a observar como isso é consequência de um desenvolvimento histórico de ideias que, de uma forma ou outra, sempre respondem a uma dicotomia maior: as partes e o todo.

Mas, então, por que dissertar a respeito da trajetória do pensamento mecanicista? Ora, se a própria formulação da visão ecológica de mundo obedece à dicotomia entre o todo e as partes, torna-se necessário, também, apreender a construção histórica do pensamento mecanicista. Isso é ainda mais essencial se considerarmos que vivemos na sociedade ocidental, cuja base do entendimento da realidade obedece à trajetória do racionalismo,

culminando, nos dias de hoje, no mecanicismo. Somos, querendo ou não, formados dentro deste paradigma e, mesmo que inconscientemente, tendemos a nos alinhar a este padrão de pensamento. Entender as ideias mecanicistas é, de certa forma, entender a nós mesmos. A obra de Murray Schafer não escapa a esta lógica. Os objetivos e propostas educacionais de Schafer também foram desenvolvidos no âmbito da sociedade ocidental e, assim, refletem os aspectos apontados na dicotomia entre os pensamentos mecanicista e ecológico.

Considerados estes pontos, podemos partir para a análise do modo pelo qual a visão de mundo ecológica (ou a dicotomia entre as duas visões – mecanicista e ecológica) se manifesta em Murray Schafer. No momento, não trataremos da problemática da educação musical, isto é, como as concepções ecológicas orientam a atividade pedagógica de Schafer. Procederemos primeiramente à análise de sua obra como um todo, com o intuito de mostrar como a visão ecológica de mundo não somente influenciou sua abordagem educacional, mas, de maneira geral, todo o seu pensamento. Contudo, seria impossível dentro dos limites deste trabalho retomarmos a produção de Schafer por completo. Deste modo, selecionamos dois exemplos, os quais partem de diferentes dimensões de sua obra, que mostram como o paradigma ecológico alicerça sua visão de mundo.

Num primeiro segmento, *falaremos da ecologia na obra composicional de Murray Schafer*. Para isso, discutiremos a análise de Marisa Fonterrada (2004a) a respeito do ciclo de obras denominado *Patria*, considerado a principal produção composicional do autor. Especificamente um recorte desta análise, aquela que disserta acerca de sua fonte de inspiração: a tradição hermética. Compararemos como o estudo aplicado por Fonterrada expõe, mesmo que por fontes diferentes, princípios do pensamento ecológico já discutidos até aqui. Na íntegra, falaremos da noção que orienta a obra de Murray Schafer como um todo; uma concepção que se apoia completamente no som para falar de ecologia: a *Ecologia Acústica*.

Um Exemplo da Ecologia na Obra Composicional de Murray Schafer

Antes de tudo, é necessário o esclarecimento a respeito do motivo de discutir a composição de Murray Schafer se neste trabalho pretende-se tratar de suas ideias pedagógicas. Ocorre que, neste autor, os limites entre a composição e a educação musical não se encontram claros. Não se pode compreender seu jeito de educar sem considerar que lá está

também um compositor, assim como também não se entende sua composição sem tomar seu aspecto crítico e a sua função na formação do indivíduo. Isso, por si só, já poderia ser visto como uma manifestação do pensamento ecológico, pois o próprio autor não impõe repartições estanques em sua obra, observando-a inserida em uma complexa rede na qual a composição e a educação não se distinguem de maneira exata. Para além deste aspecto, a própria estrutura da produção composicional de Schafer também se liga ao paradigma ecológico.

O ciclo *Patria* é composto por doze obras que se dividem em *Patria 1* a *10*, um prólogo e um epílogo. Sua estrutura é pensada a partir de uma única história criada por Schafer: o caminho do *Lobo* da separação ao reencontro com seu amor, *Ariadne*. As obras do ciclo *Patria* são repletas de simbolismos, rituais e recursos composicionais nos quais está presente a visão ecológica de mundo. Poderíamos até considerar que não se trata de uma composição musical, mas, na verdade, de uma rede de experiências em que a não-linearidade, o papel da subjetividade e a arracionalidade são os norteadores de um processo de transformação do indivíduo que a vivencia.

Esta obra – ou melhor, este conjunto de obras – é a maior expressão de um gênero criado por Murray Schafer denominado *Teatro de Confluência*. Neste gênero, Schafer propõe uma forma artística em que todas as artes estariam unificadas de tal maneira que é impossível separá-las (FONTERRADA, 2008, 2011). Para Fonterrada

(...) é importante buscar o significado da palavra confluência de um ponto de vista simbólico: o simbolismo de confluência se prende à conjunção e à coincidência dos opostos, que aparece em inúmeros mitos e imagens (...). Com o Teatro de Confluência, Murray Schafer não está apenas conferindo um valor igual a todas as artes, mas também contribuindo para que, pela arte, os homens descubram novos modos de integração e conhecimento; nessa aventura, servem-lhe de modelo as culturas ancestrais, que trabalham para a *re-união* da matéria e da espiritualidade. Essa ideia, presente em muitas tradições, será o fio condutor de *Patria* (2008:78).

Já na forma como Murray Schafer estrutura *Patria*, um Teatro de Confluência, podemos apontar características do pensamento ecológico. Primeiramente, a vontade de que sua obra trate a arte como um fenômeno complexo no qual todos os meios de manifestação são possíveis. Não há limites entre qualquer modalidade de expressão artística. Não há partes. A junção de todas elas também não se assemelha ao que estamos acostumados a denominar “música”, “teatro”, “dança” ou “artes visuais”. O todo é mais do que a soma de suas partes. Schafer chama este sistema de Confluência. Este conceito foi inspirado nos modelos ancestrais, em que a arte era simplesmente um meio de expressão da própria vida, a qual, como vimos, tinha a totalidade do cosmos como centro.

O Teatro de Confluência, portanto, é completamente pensado dentro do paradigma ecológico. Contudo, não nos limitaremos a dissertar acerca da *estrutura composicional* desta obra de Schafer, avançando um pouco na *temática* que ela discute. Fonterrada (2004a) mostra como a tradição hermética é a fonte que inspira a construção do ciclo *Patria*. Trata-se de uma doutrina mágico-religiosa que remete a tempos desconhecidos e que se baseia nos ensinamentos de Hermes Trimegistro, uma figura lendária cuja existência não se pode confirmar. A simbologia contida nesta tradição e os temas que ela aborda são utilizados para compor a história da trajetória do Lobo que, na verdade, também é uma metáfora para o processo de autoconhecimento. Hermes aponta sete “princípios da Verdade” que devem ser compreendidos para alcançar a “iluminação”, o “pertencer à totalidade”, ou, na terminologia da tradição, a “transmutação”. Exporemos agora cada um destes princípios apontados por Fonterrada (2004a:328-330) destacando suas semelhanças em relação ao pensamento ecológico:

- 1) “O primeiro considera que tudo é *Mente* (o *todo*), portanto, o próprio universo é uma criação mental. De acordo com esse princípio, o *todo* é a realidade substancial que se oculta por detrás das aparências e manifestações que compõem o que denominamos universo material (...)”.

Neste excerto fica claro que a *Mente*, para a tradição hermética, não é algo que se limita à atividade cerebral. Ela é claramente uma denominação para o que chamamos de totalidade. Se estivéssemos falando dos filósofos gregos, a chamaríamos de *physis*; no caso do hinduísmo, *Brahman*; para os taoístas, *Tao*. É o princípio que permeia toda a realidade sensível, a qual não passa de diferentes manifestações da *Mente*. Assim, pela mesma lógica encontrada em todo pensamento ecológico, chega-se a conclusão de que a realidade material é transitória, e sempre se revela para nós como aparência; em outros termos, *maya* (hinduísmo e budismo), ou o mapa em sua relação com o território.

- 2) “O segundo princípio, da *Correspondência*, afirma que sempre existe uma relação entre as leis universais e os vários estados do ser e da vida, e ele teria sua corroboração no antiquíssimo axioma hermético: ‘Tudo o que está em cima é como o que está embaixo, e tudo o que está embaixo é como o que está em cima’. A compreensão desse princípio permitiria o desvendar dos mais obscuros problemas da natureza. Isso porque, segundo a doutrina, existem muitos planos desconhecidos para o homem, porém, se este for capaz de aplicar essa noção de correspondência, muita coisa, de outro modo incompreensível, se mostrará claramente à consciência. O princípio de Correspondência está relacionado a todos os planos do cosmos – mental, material e espiritual – sendo, portanto, uma lei universal”.

Este princípio se assemelha a um dos principais critérios do pensamento ecológico na ciência do século XX, a noção de que existem níveis sistêmicos, os quais possuem o mesmo padrão não obstante sua diferença em complexidade. Vimos que a importância deste critério é a de proporcionar que todos estes níveis dialoguem a partir de características comuns, equalizando “tudo que está em cima” com o que “está embaixo”. Tais níveis, na tradição hermética, não se limitam ao mundo material (estrutura), mas se expandem à dimensão espiritual, sendo a Correspondência uma lei que determina a própria totalidade, ou seja, a inerente ligação entre todos os planos.

O caráter paradoxal desta lei, sintetizado em seu axioma, não é mero acaso. A superação da dualidade entre as coisas é uma das principais marcas do pensamento ecológico. No entanto, este aspecto é mais aprofundado a partir de outro princípio hermético, como veremos.

- 3) “O terceiro princípio é o da *Vibração* e afirma o movimento perene de todas as coisas; nada está imóvel, mas em constante vibração, e isso se aplica a todos os planos, desde o puro espírito até a mais grosseira forma material. Além desse movimento constante, há um corolário dessa lei que afirma ser essa vibração tanto mais intensa, quanto mais elevada sua posição na escala”.

A Vibração, para a doutrina hermética, pode ser associada à compreensão de que toda a realidade, ou melhor, que a própria totalidade, é dinâmica. Essa é uma conclusão que deriva da consideração de que todas as coisas são apenas manifestação da totalidade: se tudo é uma manifestação, então é necessário que o todo possua um movimento intrínseco, interno, que seja da sua própria natureza, para que ele se apresente para nós como realidade. No hinduísmo, este movimento é denominado *lila*. Já na ciência do século XX, ele pode ser entendido como o constante processo de incorporação de um padrão em uma estrutura.

Além desta apreensão referente à Vibração, podemos ver que este princípio completa a noção de níveis proposta na “Verdade” anterior, considerando maiores ou menores complexidades para diferentes níveis da totalidade. Como vimos, este é um critério central da ecologia na ciência contemporânea.

- 4) “O princípio da *Polaridade* é o quarto. Esse princípio encerra a dualidade, a consciência de que tudo tem dois polos, isto é, que possui um correspondente em oposição. De acordo com ele, os opostos são da mesma natureza, mas diferenciam-se uns dos outros, por gradações”.

O que chama a atenção neste princípio é a evidente explicitação da doutrina que considera os opostos como interligados e interdependentes, ou seja, como partes de uma mesma coisa. Este é um aspecto extremamente clássico do pensamento ecológico: Heráclito compreende a dinâmica do mundo – para ele, a própria *physis* – como a interação dos opostos; a filosofia espiritual que mais se aprofundou neste aspecto é o taoísmo, que entende a totalidade pela relação entre *yin* e *yang*; a física moderna mostrou sequencialmente como matéria e energia, até então considerados essencialmente diferentes, não podem ser consideradas duas entidades distintas. De maneira geral, todo o pensamento ecológico pode ser associado à concepção da não dualidade dos opostos, pois este é um conceito “totalizador” por excelência.

- 5) “O quinto princípio é o do *Ritmo*, segundo o qual tudo flui e reflui, avança e retrocede, ascende e desce; de acordo com ele, todo o movimento tem caráter pendular, e o que ocorre para um dos lados compensa o que aconteceu no outro (...).”

Se o princípio da Polaridade é uma característica intrínseca da totalidade, o Ritmo explica como a dinâmica dos polos se dá. Este é um movimento de “expansão” e “retração”, de “aumento” e “diminuição”, isto é, quando um dos polos chega a seu ápice gera a sua própria retrogradação pelo crescimento do outro polo. Por este motivo, no princípio anterior é postulado que os opostos se diferenciam somente pelas “gradações”. É interessante notar que todas as doutrinas que se concentraram nesta ideia, a de uma dinâmica existente entre os polos, chegam a um mesmo modelo da interação: tanto Heráclito quanto os filósofos taoístas seguem o padrão explicitado no princípio do Ritmo.

- 6) “O sexto princípio, de *Causa e Efeito*, afirma que todo efeito possui uma causa, e toda a causa um efeito. Desse modo, nada é obra do acaso e tudo ocorre segundo a Lei. Os praticantes do hermetismo sabem como operar de acordo com ela, ‘ascendendo além do plano ordinário de causas e efeitos (...) e alcançando mentalmente planos superiores, que se convertem por sua vez, em causas e efeitos’”.

O princípio de *Causa e Efeito* não deve ser entendido pela causalidade mecanicista, linear, que limita um efeito a uma causa – a primeira vista, essa é a ideia que nos vem à mente quando tratamos desta terminologia. Na citação utilizada por Fonterrada, vemos que o hermetismo prega justamente o contrário: uma superação da noção simplista da relação causa/efeito para o entendimento do que não é somente causa e efeito, ou seja, a não-linearidade das relações da vida. Ao alcançar este “plano superior”, por sua vez, o

homem hermético não se desliga da realidade “ordinária” – isso seria separar o todo em partes, e negaria a própria essência da doutrina. É por isso que tais “planos superiores” se convertem em causas e efeitos, que expressam a não-linearidade manifesta na realidade, mas, que agora, é compreendida pelo homem hermético.

- 7) “O sétimo princípio é o da *Geração*. De acordo com ele, a geração se manifesta no todo, estando sempre em ação os elementos do masculino e feminino. Esse princípio se manifesta em todos os planos. No plano material, a manifestação se dá no sexo. Nos planos mais altos, toma formas mais elevadas, mas o princípio é o mesmo e, fora dele, nenhuma criação é possível. A manifestação do princípio criador ocorre no gerar, regenerar e criar, e todos os seres e fenômenos contêm em si os dois elementos desse princípio”.

Assim como o pensamento ecológico conclui que o conhecer, a cognição, ou a consciência não é nada mais do que a criação de um mundo, a tradição hermética conclui suas “Verdades” alertando para a necessidade desse entendimento. Também de modo semelhante a qualquer dos pensamentos ecológicos, essa conclusão se dá como síntese dos pressupostos: na relação dos opostos representada pelo masculino e feminino (padrão), na incorporação desta relação (processo) no plano material (estrutura), na criação como princípio que atua em diversos níveis e na dinâmica deste princípio. A Geração é um princípio fundamental, pois é a criação da própria realidade.

Pela análise do conteúdo temático da obra *Patria*, podemos ver que não somente sua estrutura composicional, o Teatro de Confluência, é pensada dentro do paradigma da ecologia. A tradição hermética é uma das fontes de inspiração desta obra de Murray Schafer, e os pressupostos que a orientam são condizentes com o que estamos chamando de pensamento ecológico. Assim, a composição de Schafer é um exemplo de que critérios como a não-linearidade, a ligação de todos os fenômenos, a relatividade da objetividade, a realidade como manifestação de uma totalidade, entre outros já discutidos neste trabalho, estão presentes na maneira como este autor observa o mundo.

Um dado importante a se constatar é que esta abordagem ecológica de sua composição não parte de constatações teóricas. Não foi pela via da física moderna, pela biologia orgânica, ou pelas teorias sistêmicas que Schafer extraiu os elementos utilizados em sua composição. Isso nos remete novamente a pergunta: por que discutir tais teorias? Por que entender seus conceitos básicos se Murray Schafer não foi influenciado diretamente por elas? O que estamos tentando demonstrar neste trabalho é que sim, ele foi influenciado. Não

exatamente pelo contato direto com tais campos científicos, mas por toda uma construção de pensamento, que na ancestralidade se dava pelo mito e pelo rito, mas que na sociedade contemporânea é expressa pela apreensão científica dos pressupostos ecológicos, pois a ciência é a principal forma de obtenção do saber na sociedade ocidental moderna. Prova disso é a possibilidade de analisarmos o Teatro de Confluência e a temática de *Patria* por conceitos que norteiam tanto o modo de vida ancestral quanto a ciência ecológica do século XX.

Fonterrada (2004a) analisa *Patria* sobre o prisma da formação da consciência apoiando-se na psicologia analítica jungiana, considerando que o tratamento da mitologia dado por Schafer é evolutivo, porém não-linear:

O material mitológico das mais diversas culturas é organizado em uma determinada sequência, coincidente com o desenvolvimento psíquico. No entanto, esses relatos não obedecem a uma ordenação estritamente cronológica porque os estágios podem ser comparados às camadas que, nas escavações arqueológicas, definem épocas diversas e que, muitas vezes, se encontram deslocadas umas em relação às outras, em razão das falhas geológicas; assim, às vezes, algumas camadas mais antigas se encontram acima das outras, provenientes de épocas posteriores. Desse modo, não ocorre uma evolução absolutamente linear, e, numa mesma época, culturas diversas podem estar em estágios diferentes de desenvolvimento; por outro lado, uma mesma cultura pode apresentar saltos ou deslocamentos em relação a essas camadas de desenvolvimento (FONTEERRADA, 2004a:340).

A citação de Fonterrada coaduna-se com o desenvolvimento histórico não-linear que pode ligar diretamente as culturas ancestrais às constatações da ciência moderna, pois trata-se do desenvolvimento da consciência. Talvez por este motivo, por considerar a sociedade contemporânea pouco evoluída com relação à consciência, Schafer descarta o pensamento ecológico científico, preferindo extrair os elementos da ecologia dos modelos ancestrais de vida.

O modelo ancestral também se encontra tanto na estrutura da obra quanto em sua temática. Com relação à estrutura, Fonterrada (2004a) mostra que a experiência vivenciada quando da apreciação de *Patria* é a de um ritual. Este ritual é orientado por um mito, a lenda do Lobo. Quando o “espectador” é inserido nesta obra, ele não tende a simplesmente apreciá-la, mas a vivenciá-la como uma experiência diferenciada da realidade, uma hierofanização, em que o espaço e tempo profanos se convertem em sagrado. Uma transformação da realidade que proporciona a sensação de pertencer ao todo, ao cosmos; e isso, como vimos, é uma experiência ecológica. Quanto à temática, vemos que é justamente por uma doutrina espiritual que a história do Lobo é concebida. É pela tradição hermética que Murray Schafer aborda a ecologia em *Patria*. Por ser uma doutrina espiritual, o hermetismo carrega todas as

características da relação espiritualidade/totalidade já discutidas neste trabalho. Não à toa seus paralelos com o pensamento ecológico são mais perceptíveis quando alinhamos esta doutrina às filosofias religiosas orientais.

Esta tendência em ser mais bem comparada à tradição oriental se dá pela própria substância mística inerente a todos os modelos que se baseiam na espiritualidade, que difere essencialmente da estrutura racional da ciência. Os modelos espirituais são arracionais por natureza. Se, por um lado, isso se afasta das formas de obter o saber a que estamos acostumados no Ocidente, por outro, a espiritualidade se mostra como a única maneira de conhecimento absoluto, pois a ciência moderna descartou esta hipótese.

É este o intento da obra composicional de Murray Schafer: o de proporcionar uma experiência totalizada do mundo através da arte. Deste modo, o autor se apoia nos modelos espirituais para alcançar seu objetivo. Tal objetivo não se limita ao âmbito composicional: observa a própria experiência estética como um meio da formação humana. E o que seria isso senão a própria finalidade da educação musical?

Ecologia Acústica

A melhor maneira de se compreender o que é ecologia acústica é perceber o que seu próprio nome já explicita: uma abordagem da ecologia pelo som. O *som* é a palavra-chave. Quando tratamos de ecologia acústica podemos dissertar a respeito de conceitos filosóficos, modelos sociais, sistemas produtivos; tudo isso só será tomado como ecologia acústica se colocarmos o som no centro das discussões. Sempre.

Se tudo parte do som, torna-se necessário questionarmos o que é o próprio som. A concepção de som para a ecologia acústica está ligada a noção de *Paisagem Sonora*, ou *Soundscape*; um conceito forjado por Murray Schafer que alicerça todas as ideias de sua obra, seja a teórica, a composicional, ou a educacional. O conceito de paisagem sonora é complexo, ecológico por excelência, em que música, ciência e ecologia encontram um ponto em comum. Ele é música se considerarmos que esse campo das artes é ligado ao som por natureza, e qualquer discussão que se refira à dimensão estética da paisagem sonora deve passar por esta compreensão. Contudo, o conceito de paisagem sonora também é científico, pois abarca todas as relações possíveis entre o homem e o som, utilizando-se do conhecimento científico em geral para a sua autovalidação: a paisagem sonora é, ao mesmo tempo, um desenvolvimento

histórico (História), uma relação entre as ondas sonoras (Física), uma construção da *psique* humana (Psicologia), uma decorrência dos processos ambientais (Biologia e Geografia), entre outras tantas possibilidades de apreensão. Por fundir todas estas linhas de pensamento em um só conceito, a paisagem sonora é intrinsecamente ecológica: ela não separa qualquer dimensão do som. Para Kelman (2010), qualquer utilização do termo “paisagem sonora” deve balancear “as complicadas e poderosas relações que se ligam à prática de ouvir o som, o ruído, a tecnologia, o contexto e o significado”³⁰.

“A paisagem sonora do mundo está mudando” (SCHAFER, 2011:17). É com esta frase que Murray Schafer, inicia seu livro *A Afinação do Mundo*, que o próprio autor define como um “relato histórico da paisagem sonora até 1975” (idem:13). Este livro é a principal referência de ecologia sonora na obra de Schafer, e tem o objetivo de retratar a mudança da paisagem sonora através da história e como suas modificações afetam o comportamento humano (idem:11). No entanto, antes de discutirmos as características destas transformações, devemos entender o olhar de Schafer à história da paisagem sonora, bem como os meios pelos quais o autor a analisa.

Para entender a trajetória histórica empreendida por Murray Schafer é necessário compreender que, apesar de ser “um homem de múltiplos interesses” (FONTERRADA, 2011:277), cuja obra permeia a música, a ciência e as tradições espirituais, Schafer é antes de tudo um compositor. Sendo assim, sua visão da história da paisagem sonora leva em consideração a música como “o melhor registro permanente dos sons do passado” (SCHAFER, 2011:151). A opinião do autor é que, dada a impossibilidade tecnológica de se registrar os sons do passado, bem como de expor o modo como eles influenciaram a sociedade, a música se torna uma ótima fonte de pesquisa da paisagem sonora, pois justamente isso que ela é: um fruto da relação ambiente/sociedade expressada de maneira estética. Este ponto é importante, pois, apesar de não negar a possibilidade da análise da paisagem sonora por outros campos do saber – pelo contrário, este intercâmbio de conhecimento é incentivado pelo autor, como podemos ver na própria amplitude da definição de paisagem sonora –, *não se pode compreender as reflexões de Schafer acerca desta temática se se desconsiderar a música como eixo da análise*.

Dada esta especificidade, a ecologia acústica na obra de Murray Schafer tem suas próprias estruturas de análise, seus próprios conceitos, sua própria terminologia. É o olhar de Schafer sobre a paisagem sonora, um olhar essencialmente musical. Estas peculiaridades não

³⁰ “the complicated and powerful relationships that bind the practice of listen to sound, noise, technology, context, and meaning”.

negam sua participação no pensamento ecológico; longe disso, elas tratam dos mesmos pressupostos expostos até aqui, porém, tendo a música como o princípio que permeia todas as reflexões.

Para dissertar a respeito do tempo na paisagem sonora, por exemplo, Murray Schafer fala no *ritmo* desta paisagem. Para o autor, “o homem é uma criatura antientrópica; é um organizador do acaso em ordem e *tenta perceber padrões em todas as coisas*. Em seu sentido mais amplo, *o ritmo divide o todo em partes*” (*grifo nosso*, SCHAFER, 2011:315). No entanto, Schafer alerta: “os ritmos do universo são infinitamente variados” (idem).

A noção de ritmo aplicada à paisagem sonora é um bom exemplo do modelo schafariano de análise, e confirma a presença de um pensamento ecológico como seu orientador. Primeiramente, temos a diferenciação de um tempo universal, cosmológico, totalizado, e um tempo humano, segregado e particular. Esta classificação parte da própria tendência humana a racionalizar a paisagem sonora, perceber os padrões, e dividi-la pelo ritmo; uma divisão do todo em partes. Não é dada ao homem a capacidade de apreender todos os ritmos do universo, pois ele é limitado pelo seu pensamento racional. O padrão temporal da natureza é totalizado e se manifesta na vida humana como parte deste todo; como ritmo. Vimos que todas estas noções são basilares para o pensamento ecológico, porém, em Schafer, elas se apresentam pelo conceito musical de ritmo, que é um prisma para a compreensão da realidade.

Outro exemplo de conceitos musicais aplicados à paisagem sonora que expõem as estruturas ecológicas de pensamento é a relação entre *gesto* e *textura*. Para Schafer, “gesto é o nome que podemos dar ao evento único, o solo, o específico, o noticiável; textura é, então, o agregado generalizado, o efeito matizado, a anarquia imprecisa de ações conflitantes” (SCHAFER, 2011:224). Contudo, o autor considera que “para o pesquisador da paisagem sonora o agregado nunca deveria ser confundido com o singular”, isso porque “o som agregado de uma textura não é uma simples soma de muitos sons individuais – é *algo diferente*” (idem).

A maneira com a qual Schafer considera a relação gesto/textura é praticamente idêntica à compreensão ecológica da relação parte/todo. A última frase que citamos pode ser considerada uma adaptação de “o todo é mais do que a soma de suas partes”, a principal máxima que norteia a visão ecológica de mundo, para os parâmetros da música.

Os dois exemplos que acabamos de expor demonstram de que Murray Schafer analisa a paisagem sonora através de conceitos extraídos da música. Estes conceitos são adaptados à

estrutura ecológica de pensamento e servem como mediadores para a compreensão da totalidade desta paisagem. No entanto, o próprio autor admite os limites do ato de classificar o todo, de dividir o todo em partes. Para ele, isso nunca será a realidade: “qualquer sistema de classificação ou taxonomia é surrealista; para a arte surrealista, tudo depende de reunir fatos incongruentes ou anacrônicos, os quais, entretanto, de certa forma irrompem ao mesmo tempo, para iluminar novas relações” (SCHAFER, 2011:189). Trata-se nada mais do que a relação entre o mapa e o território. O mapa nos é útil, ele pode servir para ajudar na compreensão do território. Contudo, não podemos tomar o mapa como a realidade, já que ela é sempre não-linear, indivisível, e não pode ser entendida em sua totalidade dentro dos limites da racionalidade. Isso, mais uma vez, demonstra que o pensamento ecológico norteia a visão de Murray Schafer a respeito da paisagem sonora.

Partindo destas considerações acerca dos modelos de análise utilizados por Murray Schafer para compreender a paisagem sonora, podemos avançar para a discussão das mudanças ocorridas com ela no decorrer da história. Apesar de todas as particularidades da transformação da paisagem sonora, o autor considera que ela evoluiu no sentido negativo, ou seja, que ela veio em uma linha decrescente em relação a sua qualidade. O aumento desenfreado da quantidade de sons e de seu potencial de volume vem causando o que o autor define como *poluição sonora*. Para Schafer “a poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar” (SCHAFER, 2011:18). Esta concepção só pode ser compreendida se a tomarmos por duas dimensões: uma *objetiva*, que corresponde ao desenvolvimento tecnológico humano; e outra *subjetiva*, que entende que a poluição da paisagem sonora é, antes de tudo, uma relação que o homem edifica com o ambiente.

Quanto à dimensão objetiva, a poluição sonora pode ser considerada como resultado do avanço das possibilidades tecnológicas produzidas pelo homem. Schafer destaca dois grandes marcos históricos neste processo: a Revolução Industrial e a Revolução Elétrica. Para o autor, tais momentos representam uma inversão na ordem da produção de som. Antes, os sons predominantes eram aqueles gerados pela própria natureza, ou produzidos pelo próprio homem. Estes sons não fugiam da “escala natural”, isto é, ocorriam em quantidade e volume saudáveis ao ser humano. Contudo, com o advento da máquina e de suas derivações, o número de sons produzidos aumentou significativamente, rompendo o equilíbrio entre homem e ambiente sonoro e, conseqüentemente, afetando a qualidade de vida.

Este afetar, entretanto, depende da relação do homem com seu ambiente acústico. A poluição sonora é prioritariamente subjetiva. Para Schafer

O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas (...).

A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar no que é desejável. Os olhos apontam para fora; os ouvidos, para dentro (SCHAFER, 2011:29).

Deste modo, podemos compreender o sentido implícito (ou seria explícito?) na definição de poluição sonora de Murray Schafer. Uma paisagem sonora poluída é aquela que se encontra repleta de ruídos. Mas o que seria um ruído? No livro em questão, Schafer analisa as variações deste conceito perante o desenvolvimento da história. A conclusão à qual ele chega é que a única definição possível para este termo na atualidade é a de que o ruído seja algo que interfere na escuta, no ponto focal no qual a nossa audição está centrada. *Ruídos são sons indesejáveis, nada mais que isso.*

Esta constatação, essencial para o entendimento da ecologia sonora, parte, como sempre na obra de Schafer, da consideração da música como uma manifestação da relação homem/paisagem sonora. No século XX, dada a expansão dos recursos e o “esgotamento” das possibilidades do sistema tonal, a música ampliou o seu horizonte de materiais sonoros, incluindo os sons do próprio ambiente como sons musicais. Contudo, o que Schafer propõe é que tal ampliação não foi fruto somente da “estagnação” das possibilidades tonais, mas também da própria alteração da paisagem sonora, que passa a estar repleta de novos sons. De acordo com Schafer, o primeiro homem a realizar esta verdadeira revolução na música foi Luigi Russolo que, em 1913, lançou o manifesto *A arte do ruído*, considerando os sons da máquina e da cidade como a nova fonte de material da música (SCHAFER, 2011:161). No entanto, esta obra não foi tão influente quanto a *música concreta* proposta por Pierre Schaeffer em meados da década de 1950, que sacramentou os sons ambientais como *objetos sonoros*, redefinindo todos os padrões da música. A música concreta foi uma das referências diretas de Murray Schafer para o início de suas reflexões acerca da paisagem sonora (LA SEMAINE, 2010).

Isso é o que Schafer define como uma inversão na relação entre figura e fundo. O próprio autor define:

De acordo com os psicólogos da Gestalt, que introduziram a distinção, a figura é o foco de interesse, e o fundo, o cenário ou contexto. A isso foi acrescentado, mais tarde, um terceiro termo, *campo*, significando o lugar onde ocorreu a observação. Foram os psicólogos fenomenológicos que apontaram para o fato de que aquilo que é percebido como figura ou fundo é

determinado principalmente pelo campo e pelas relações que o sujeito mantém com este campo (SCHAFER, 2011:214).

Enquanto a paisagem sonora moderna se desenvolvia, aumentando a quantidade e o volume dos sons existentes, a relação do homem com esta paisagem também se alterava, e o que era somente uma “trilha sonora” para as atividades da vida passou a ser percebida de maneira diferenciada. Este processo chama a atenção dos compositores do século XX, gerando uma percepção do ruído como figura, o que culmina na sua utilização como material musical. Isso relativiza os conceitos tradicionais de ruído: na sociedade contemporânea, o que é ruído e o que é música? Tais limites não podem ser mais traçados, a não ser pela própria experiência subjetiva do som: uma música são sons organizados com a *intenção* de ser música; já o ruído é tudo que interfere nela ou em qualquer atividade onde focalizamos nossos ouvidos.

No entanto, a percepção do ruído como figura não pode ser generalizada para toda a sociedade. *A presença do ruído na música somente é utilizada por Schafer para justificar a mudança da paisagem sonora, mas isso não significa que as pessoas em geral tenham tomado consciência desta transformação.* Na verdade, na opinião do autor, esta transformação foi negativa para a relação homem/paisagem sonora. *Schafer considera que a alteração substancial ocorrida na modernidade promoveu um progressivo desligamento do homem para com a paisagem sonora.* Para refletir a respeito deste tema, Murray Schafer ressignifica os termos *hi-fi* (alta-fidelidade) e *lo-fi* (baixa fidelidade), provindos originalmente da tecnologia da informação:

Ao discutir a transição da paisagem sonora rural para a urbana, utilizo dois termos: *hi-fi* e *lo-fi*. Esses termos precisam ser explicados. Um sistema *hi-fi* é aquele que possui uma razão sinal/ruído favorável. A paisagem sonora *hi-fi* é aquela em que os sons separados podem ser claramente ouvidos em razão do baixo nível de ruído ambiental. Em geral, o campo é mais *hi-fi* que a cidade, a noite mais do que o dia, os tempos antigos mais do que os modernos. Na paisagem sonora *hi-fi*, os sons se sobrepõem menos frequentemente; há perspectiva – figura e fundo (...).

Em uma paisagem sonora *lo-fi*, os sinais acústicos individuais são obscurecidos em uma população de sons superdensa. O som translúcido (...) é mascarado pela ampla faixa de ruído. Perde-se a perspectiva (SCHAFER, 2011:71).

Em geral, a paisagem sonora moderna, prioritariamente urbana³¹, é *lo-fi*. O aumento da quantidade e volume de sons cria uma massa sonora que impede que os próprios sons sejam

³¹ A paisagem sonora não deve ser compreendida como isolada do homem. Há muito, na sociedade moderna, a relação da população rural e urbana se inverteu. Hoje, no Brasil, por exemplo, 84% da população vive nas

percebidos com clareza. É como se existisse somente um fundo, com nenhuma figura saltando aos nossos ouvidos. No entanto, a pergunta-chave para compreendermos o posicionamento crítico de Murray Schafer é a seguinte: seria a moderna paisagem sonora *lo-fi* sinônimo do aumento de ruído? A resposta é não. Pois para que consideremos algo como um ruído, precisamos *percebê-lo* como tal. É por este motivo que Schafer considera negativo o modo como a paisagem sonora se desenvolveu: ela, por ser uma paisagem *lo-fi*, impõe a separação entre o homem e a própria paisagem sonora, pois, não podendo perceber as figuras em meio ao fundo, nada se torna ruído, causando a poluição sonora.

Retomemos agora o problema da poluição sonora para analisarmos as características do pensamento ecológico discutidas até aqui. Pelo que acabamos de expor, fica claro que a questão da poluição sonora é prioritariamente subjetiva, isto é, é por não perceber o decréscimo da qualidade da paisagem que o homem permite que ela continue piorando. Isso está ligado ao processo de separação entre o homem e o mundo, entre o subjetivo e o objetivo, que o desenvolvimento do pensamento mecanicista impôs para a vida humana. Não à toa, ao analisar o problema, Schafer recorre aos psicólogos da *Gestalt* e aos fenomenólogos, que, como vimos, representam duas das primeiras áreas a contribuir para o pensamento ecológico dentro da ciência. Estes cientistas foram pioneiros na consideração de que a realidade não se dá inteiramente de forma objetiva, mas na mediação entre subjetividade e objetividade. O problema da poluição sonora, então, ocorre por termos separado progressivamente na história do homem a percepção da paisagem sonora (subjetivo) dela própria (objetiva); por vivermos em uma sociedade na qual o pensamento mecanicista ainda prevalece, principalmente se levamos em conta os aspectos sonoros, ou, nas palavras de Murray Schafer, uma sociedade em que “o ouvido cedeu lugar ao olho” (SCHAFER, 2011:27).

A afirmação de Murray Schafer pode ser entendida apenas pelo seu aspecto objetivo, já que, de acordo com o próprio autor, o olho é “considerado uma das mais importantes fontes de informação desde a Renascença, com o desenvolvimento da imprensa e da pintura em perspectiva” (idem). Contudo, seu significado pode ser expandido se nos utilizamos dos pressupostos do pensamento ecológico. Já que os ouvidos “não têm pálpebras”, a audição se mostra como um sentido mais “totalizado” do que a visão. *A priori*, nunca nos desconectamos do ambiente acústico, pois estamos sempre imersos numa gama infinita de sons, uma não-linearidade que expressa a verdadeira realidade. Sendo assim, o divórcio entre o homem e a paisagem sonora é apenas uma separação virtual. Somente foi possível sofrer este processo de

idades (IBGE, 2011). É por este motivo que podemos afirmar que atualmente a paisagem sonora é prioritariamente urbana.

separação quando o homem criou inúmeras barreiras psicológicas que o “distanciaram” do mundo sonoro.

Se o problema da poluição sonora é prioritariamente subjetivo, sua resolução também deve partir do indivíduo. Murray Schafer admite que ações objetivas devam ser tomadas no sentido de diminuir a qualidade *lo-fi* da paisagem sonora urbana. No livro em questão, há uma série de sugestões que vão desde soluções arquitetônicas à reformulação das leis antirruído. Contudo, para que a poluição sonora seja verdadeiramente solucionada, ela deve ser entendida como um problema, e isso passa obrigatoriamente pela melhora da percepção auditiva. Neste ponto, adentramos o papel da educação musical. Para Schafer:

Se há um problema de poluição sonora no mundo hoje, isso se deve, com certeza, parcialmente e talvez extensamente, ao fato de os educadores musicais não terem conseguido dar ao público uma educação total no que se refere à consciência da paisagem sonora, que desde 1913 deixou de ser dividida em dois reinos – o musical e o não musical (SCHAFER, 2011:162).

É função da educação musical promover a consciência da paisagem sonora e levá-la à percepção do problema de sua poluição. Somente por este meio, pela reconexão do homem e seu ambiente sonoro, pode-se dar início às muitas ações objetivas necessárias. O primeiro passo nesta direção é o que Murray Schafer chama de *limpeza de ouvidos*, o processo de exercitar a percepção auditiva para que se perceba, em meio ao fundo difuso da paisagem *lo-fi*, as figuras, os sons, e todas as suas características. Discutiremos mais à frente as características da limpeza de ouvidos perante as ideias pedagógicas de Schafer. No momento, basta-nos salientar que esta é a primeira atividade para o que Murray Schafer denomina *projeto acústico*.

Para Murray Schafer: “a melhor forma de entender o que quero dizer com ‘projeto acústico’ é considerar a paisagem sonora mundial como uma imensa composição musical desdobrando-se incessantemente a nossa volta” (SCHAFER, 2011:287). É importante ressaltar novamente: a visão de Schafer sobre a paisagem sonora é musical. Sendo assim, para ele, a paisagem sonora não é somente sons acontecendo a nossa volta. O autor a entende a partir de uma *apreensão estética*, em que todos os sons são música, e a paisagem como um todo é uma composição musical. Sendo assim, o projeto acústico é o caminho para que todos também possam ouvir a paisagem sonora como música. A influência de Schafer para pensar o projeto acústico foi a escola Bauhaus, uma escola de arte (artes visuais) alemã que revolucionou a educação artística tanto em seus métodos quanto em seus objetivos norteadores. Para os integrantes da Bauhaus, era necessário que as artes visuais deixassem de ser deslocadas do cotidiano da população e fossem aplicadas ao dia-a-dia, para que todo este

cotidiano fosse estetizado e se tornasse artístico também. Para Schafer, “a Bauhaus levou a estética à maquinaria e à produção em massa” (2011:19). Essa também é a sua intenção. Schafer propõe como solução para a poluição sonora que todos escutem a paisagem sonora como uma música; a partir daí, seria possível sua ressignificação de modo que a arte servisse como um meio de totalização, de reconexão entre o homem e o mundo sonoro. Veremos mais profundamente este processo na discussão das ideias pedagógicas de Murray Schafer.

Sendo assim, resta-nos, portanto, questionarmos o que seria a totalidade para Murray Schafer. Para isso, partamos do próprio pensamento ecológico. Sabemos que a totalidade é algo que permeia todas as coisas, e que difere da soma de todas elas. O todo, então, é perfeito, pois tudo é simplesmente uma manifestação da totalidade, e não o contrário; nada interfere no cosmos, ele é dinâmico e eterno ao mesmo tempo. Com isso, aplicando esta reflexão ao campo da ecologia acústica, podemos chegar com Schafer à conclusão de que somente um tipo de som possui esta característica:

Todos os sons que ouvimos são imperfeitos. Para o som ser completamente livre de distorções de ataque, ele teria de iniciar antes da nossa existência. Se ele continuasse também após a nossa morte sem que conhecêssemos nenhuma interrupção, então poderíamos apreendê-lo como perfeito. Mas um som iniciado antes do nosso nascimento, que continuasse sem diminuições e sem mudanças por toda a nossa vida e se estendesse após a nossa morte, seria percebido por nós como... *silêncio* (SCHAFER, 2011:361).

O silêncio é o som primordial, o som do cosmos, da totalidade. Todos os sons, para existirem, devem irromper o silêncio, tornar-se realidade. Ele é o som que permeia todos os sons. É por este motivo que Schafer considera que “toda pesquisa sobre o som precisa concluir com o silêncio – não o silêncio do vácuo negativo, mas o positivo, da perfeição e da plenitude” (idem).

No entanto, será que o silêncio existe? Assim como Schafer, aconselhamos: pare agora por 30 segundos e escute (SCHAFER, 1991:71). John Cage, ao viver a experiência de entrar em uma câmara anecoica – uma sala completamente à prova de som – declarou que o silêncio não existe (SCHAFER, 2011:355). Estamos sempre rodeados de som, e mesmo que eles sejam tão baixos que não os consigamos ouvir, nosso próprio corpo os produz incessantemente.

Mas, se o silêncio não existe, por que insistir em tomá-lo como o objetivo do projeto acústico? Ora, pelas mesmas razões pelas quais o paradigma ecológico insiste na busca da totalidade. Vimos que a ciência no pensamento ecológico, por mais que percorra caminhos

que levam à compreensão do mundo como um todo integrado, descarta qualquer afirmação taxativa com relação à realidade; o conhecimento é sempre um conhecimento aproximado. A experiência da paisagem sonora é semelhante. Por mais que busquemos o silêncio ele sempre é *relativo*. Contudo, vimos também que a apreensão espiritual da realidade propõe uma experiência totalizada, um estado de consciência no qual é obtido o conhecimento *absoluto*. Da mesma forma, Schafer encerra *A Afinação do Mundo* – título que expõe a nossa responsabilidade em “afinar o mundo”, em mudar a paisagem sonora – falando em um estado diferenciado de consciência para que possamos atingir a totalidade:

O silêncio pode ser ouvido? Sim, se pudéssemos estender nossas consciências para o exterior, em direção ao universo e à eternidade, poderíamos ouvir o silêncio. Pela prática da contemplação, pouco a pouco os músculos e a mente relaxam e o corpo se desenvolve, tronando-se gradualmente um ouvido. Quando atingem um estado de libertação dos sentidos, os iogues ouvem a *anāhata*, o som “sem ataque”. Então, se atinge a perfeição. O hieróglifo secreto do universo se revela. O número torna-se audível e flui, enchendo o receptor de sons e luz (SCHAFER, 2011:362).

Como veremos nas ideias pedagógicas de Schafer, a questão do sagrado está intimamente ligada à educação da ecologia sonora.

PARTE II

As Bases Educacionais da Proposta Pedagógica de Murray

Schafer

Até o presente momento tratamos de definir e as influências que geraram a visão de mundo de Murray Schafer e dissertar a esse respeito. Adentraremos agora o campo educacional, apontando as principais concepções pedagógicas que colaboraram para que este autor formulasse sua própria prática educativa, isto é, a sua maneira de conceber o ensino da música.

Para realização deste objetivo procederemos de maneira semelhante à abordagem utilizada na primeira parte deste trabalho, ou seja, apresentaremos, no capítulo 6, uma revisão da trajetória das concepções educacionais; no entanto, esta exposição manterá outro eixo dicotômico de discussão: a formação e os conflitos entre duas correntes pedagógicas que permeiam toda a história da educação. São as chamadas *pedagogias da essência* e *pedagogias da existência*.

É de Bogdan Suchodolski (1907-1992), filósofo, historiador e pedagogo polonês, a classificação que divide em duas grandes tendências toda a história do pensamento em educação. Suchodolski percebeu que apesar dos diferentes quadros que dividem a questão educacional sob diversos recortes históricos, uma relação orgânica conecta todas as formas de se pensar a educação em sua trajetória histórica: *o conflito entre a essência e a existência*. As pedagogias da essência são aquelas em que o trabalho educativo se orienta por um ideal de homem. A pergunta que norteia estas concepções é “como o homem deve ser?”. Toda a atividade educativa é então direcionada para levar o educando a alcançar este ideal de homem. Em contrapartida, as pedagogias da existência tomam o homem empírico, real, como o centro de sua atenção, e assim o consideram tal como é, e não como deveria ser.

Desta maneira, reconstruiremos a história do pensamento educacional até chegar às concepções que influenciaram a prática pedagógica de Murray Schafer. Nesta reconstrução, aproximaremos as tendências pedagógicas à educação musical. Para esta associação utilizamos o referencial de Marisa Fonterrada (2008), que discute a trajetória da educação musical pela história apontando os processos de revalorização deste caráter de ensino. Com isso, trataremos no sétimo capítulo das pedagogias da educação musical no século XX, mostrando a relação entre as propostas dos autores e o contexto da dicotomia entre a essência e a existência. Assim, delinearemos o panorama no qual as teorias educacionais da segunda geração de educadores musicais surgiram.

Ao final desta parte, no capítulo 8, falaremos dos aspectos pedagógicos do trabalho educacional de Murray Schafer, suas semelhanças com o quadro dos métodos ativos em

educação musical e suas peculiaridades, o seu modo de abordar os temas pedagógicos que dão o tom pessoal à sua proposta educacional.

CAPÍTULO 6

O CAMINHO DA PEDAGOGIA DA ESSÊNCIA À EXISTÊNCIA

Destaquemos, logo de início, que as concepções de educação que se guiam pela essência do homem são predominantes no decorrer da história. O principal motivo desta supremacia é a base idealista da filosofia, que tem sua origem na Grécia, mas que se estendeu até tempos recentes sustentada pelo cristianismo. Deste modo, essa trajetória começa novamente, e pelos mesmos motivos apontados anteriormente, pelo pensamento grego.

Vimos no primeiro capítulo como a primeira fase da filosofia grega era, de certa forma, materialista. Suas conclusões acerca da totalidade não se davam a partir da metafísica, mas se expressavam por meio de uma ligação direta entre as ideias e o mundo material, até então considerados a mesma coisa. Também vimos que esta forma de filosofar é aplicada até Platão, que com sua *segunda navegação* inaugura o mundo das ideias. O mundo das ideias é perfeito, imutável e é a realidade, por assim dizer. O mundo empírico é imperfeito, transitório e irreal, pois é somente manifestação da verdadeira realidade, que é o espírito pensante. Para Suchodolski (2002)

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo o que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica (p.13).

Platão concebia o ato de educar como a condução do homem ao seu lugar de origem, ou seja, ao mundo verdadeiro, que é o das ideias. Assim, a educação pode ser dada por meios como o reconhecimento sensível das coisas, ou pelo estudo das opiniões, no entanto, nenhuma destas atividades leva diretamente ao conhecimento, e sim a um momento em que nosso espírito se recorda de sua pátria verdadeira e assim controla a realidade empírica.

Neste contexto, a educação musical possui um papel preponderante. Na Grécia, a música era considerada como retentora do poder de influenciar os desejos humanos,

controlando seus estados da alma. Essa concepção não é originária do pensamento grego, mas tem ligação com as doutrinas espirituais primitivas, segundo as quais a música possuía poder mágico. Contudo, a partir de Pitágoras, tal ideia retoma força na Grécia, quando este filósofo-matemático considerou a música como estruturada a partir dos números e, deste modo, ligada diretamente à lógica do cosmos, expressando a totalidade. Forma-se, assim, a doutrina do *éthos*, “que explica a influência da música na formação do caráter humano, bem como o papel dominante que lhe é conferido no sistema educacional e político” (FONTERRADA, 2008:28).

A educação musical na Grécia era, portanto, uma pedagogia da essência. Sua função predominante era a de construir a moral do cidadão para sua atuação política. Esta moral, no entanto, não residia na realidade empírica, isto é, na existência e nas atitudes deste e de outros cidadãos, mas em um conceito metafísico o qual deveria ser alcançado pela educação.

As ideias centrais das pedagogias da essência atravessaram séculos pelo advento do cristianismo. O conceito metafísico do mundo das ideias tomou o sentido de um reino no qual Deus, eterno e imutável, controlaria as atividades da vida mundana, transitória e inconsistente. Igualmente ao concebido no idealismo antigo, a verdadeira realidade não era o mundo empírico e material, mas o reino de Deus. Essa concepção foi acentuada pelo conceito do pecado original, que atribui um significado negativo à vida mundana, a qual não somente não é a verdadeira realidade, mas uma corrupção dela. Nas palavras de Suchodolski (2002): “não basta que a educação se negue a apoiar-se nesta realidade: deve também vencê-la” (p.14).

Diversos modelos de educação basearam-se nestas ideias, uns com mais ênfase à questão do pecado, acentuando o sentido dogmático da doutrina cristã, outros, mais moderadamente, apoiados na racionalidade proveniente da tradição grega. Neste último, destaca-se o trabalho pedagógico de S. Tomás de Aquino, que se liga diretamente à filosofia de Aristóteles. Como vimos, Aristóteles distinguiu a matéria e a forma, sendo estas, no entanto, interdependentes. A matéria só existe em potencial: é a forma que a molda; já a forma só se apresenta à realidade através da matéria. Considerando o próprio homem como o objeto a se discutir, é a forma que o molda e não o contrário. “Não é a partir da matéria que convém avançar para a forma do homem; pelo contrário, é preciso moldar a matéria com a energia do sentido contido na noção de forma humana” (SUCHODOLSKI, 2002:15). Temos, portanto, uma continuidade da concepção da essência ideal, que agora se manifesta pela atividade da forma sobre a matéria.

Em S. Tomás de Aquino esta concepção é adaptada à doutrina cristã pela diferenciação entre o *potencial* e o *atual* e pela importância da atividade como intermédio. A educação tem a tarefa de transformar os dons potenciais em realidade atual, e isso é alcançado mediante a atividade, tanto do educador quanto do aluno. Tal atividade provém da *vontade*, e é exatamente neste ponto que a pedagogia da essência se torna cristã. Esta vontade não parte do homem, pois este responde à vida mundana, tem em si o pecado original, e é completamente falível por natureza; ela deve partir de algo eterno e imutável, que assegure constantemente a vontade ao homem: Deus. A atividade educacional, na perspectiva de Aquino, é dependente da graça divina, e tem o objetivo de formar o homem para obter esta graça.

Se a essência a ser atingida pelo homem passa da razão ideal à providência sagrada, a educação musical na época medieval perde seu sentido de formação da moral para ser considerada um louvor a Deus. Nesta época, o controle formal da educação era, quase em sua totalidade, dominado pela Igreja. Criam-se então as *scholae cantori*: instituições de ensino de música cuja função principal era a correta transmissão das técnicas da música religiosa (cantochoão) com vistas ao louvor divino. O intuito dessas escolas não se assemelha à formação moral pela música, pois, de acordo com o pensamento pedagógico da época, esta só poderia ser atingida pela graça de Deus; restava à educação musical servir de instrumento de culto, na esperança de que tal divindade proporcionasse a vontade necessária para tal formação. Baseando-se em Henry Lang, Fonterrada aponta a crítica de S. Agostinho ao pensamento platônico. A opinião de Agostinho endossa a visão medieval da função da educação musical, que passa do reencontro do homem com sua essência ideal-racional à louvação da vontade de Deus:

Para ele [S. Agostinho], a importância das artes liberais podia ser avaliada de outro modo: as várias disciplinas não seriam a única via para Deus, mas um meio de prevenção contra as tentações oferecidas pelo mundo herético. A agilidade mental obtida pelo estudo das artes deveria mostrar a via de salvação àqueles que tomam o caminho errado. Esse caminho, porém, não deveria vir da razão, mas do “fogo do amor divino” (FONTERRADA, 2008:32).

Dando sequência a trajetória, vimos no primeiro capítulo deste trabalho como o Renascimento, apesar de não representar um período em que se realizaram alterações substanciais na estrutura filosófica secularizada, constituiu uma época na qual o homem volta a ser o centro da compreensão da realidade e, desta forma, podemos apontar o humanismo como sua característica principal. Assim, embora ainda timidamente e pouco sistematizadas,

novas ideias arejam o campo da filosofia e, conseqüentemente, as propostas educacionais, levando aos primeiros problemas filosóficos que acabam por gerar futuramente as pedagogias da existência.

Neste momento, quando usamos a expressão “campo da filosofia”, não estamos nos referindo à disciplina e à história de suas sistematizações, mas às visões de mundo que imperavam naquele dado momento. A maneira de se compreender a vida, no Renascimento, começou a sofrer alterações a partir do movimento reformista, que ao por em dúvida os princípios de autoridade da Igreja e a moral de seus sacerdotes aproxima o problema da fé à existência humana. A fé passa a ser entendida a partir do homem e não por intermédio da instituição religiosa. Para Suchodolski (2002):

(...) Por influência destas perspectivas, o passado perdeu o seu caráter de reino em que se realizaram as ideias absolutas e imutáveis; começou-se a destrinçar nele a luta contra a autoridade, a luta trágica para obter o direito de viver conforme as suas próprias experiências. As grandes heresias, as diversas orientações místicas inspiradoras de numerosos movimentos religiosos, tomaram nova feição: foram prova de que as experiências e as necessidades que caracterizavam os homens em *um lugar e tempo determinados* podem opor-se aos princípios que devem vigorar em *todo o lugar e sempre* (p.18).

Este processo não significou somente a reconfiguração da fé como algo centralizado no homem, mas também que a existência deste homem é seu alicerce. Progressivamente este problema expandiu-se da questão da fé à própria questão da essência humana. Anteriormente a essência do homem era ideal, eterna e universal; a partir deste ponto, começou a ser pensada pela diversidade da existência de cada homem: *nascia aí o problema da individualidade*. No interior da individualidade, a essência humana passa também a ser considerada não como permanente, isto é, presente no homem desde seu nascimento, mas em crescente construção: *nascia o problema do desenvolvimento*. Embora a profundidade da reflexão sobre estes temas ainda fosse rasa, cabe explicitar a sua presença no pensamento renascentista.

No campo pedagógico, a principal expressão desta renovação está no reconhecimento, mesmo que ainda incipiente, das necessidades da criança no trabalho educativo. Até o período medieval, o conceito de criança não havia sido formulado. Nada diferenciava uma criança de um adulto a não ser as questões da dependência social e do desenvolvimento do corpo – à época visto somente como um crescimento. Não existia a noção de que este momento da vida tinha suas peculiaridades, e que exigiria uma abordagem educativa específica. O problema da individualidade e do desenvolvimento, no entanto, levou alguns educadores a observarem a criança como um indivíduo diferenciado, um indivíduo em uma fase do desenvolvimento

humano. Neste sentido, destaca-se o trabalho de Vittorino da Feltre (1378-1446) que fundou a “primeira escola alegre e criadora adaptada às características psíquicas da criança, que desenvolvia os seus dons em todas as direções” (SUCHODOLSKI, 2002:19).

Na educação musical estes princípios se manifestaram pela criação dos *ospedale*, orfanatos-conservatórios especializados no ensino de música. Estas instituições não se diferenciavam, no que se refere a sua finalidade, das *scholae cantori*, e continuavam a formar músicos para a Igreja. Entretanto, sua existência mostra uma inversão no tratamento da questão do ensino à criança: se antes o conceito de criança não existia e a educação musical infantil era simplesmente uma consequência funcional da necessidade de coros, a partir do Renascimento o foco se volta para a própria criança e a formação de coros nas igrejas é a consequência. Destas instituições destacam-se as de Veneza, para meninas, e a de Nápoles, para meninos (FONTERRADA, 2008). Os *ospedale*, portanto, refletem a contradição entre a essência e a existência tão presente no período do Renascimento: se, de um lado, o trabalho pedagógico passa a ser direcionado de forma mais precisa ao ensino infantil – uma consequência dos problemas da individualidade e do desenvolvimento, que surgem na visão de mundo renascentista –; por outro, este fato não ultrapassa o sentido da busca da essência na educação, pois o intuito da formação musical nesse modelo de instituição era o mesmo das *scholae cantori*, ou seja, o de louvor a Deus, de modo que Ele iluminasse a vontade necessária para a superação da vida mundana.

Diante do avanço das ideias existencialistas, as pedagogias da essência mantiveram-se predominantes na história da educação a partir de duas investidas: uma de caráter tradicionalista, representada pelos jesuítas, e outra moderna, baseada na noção de Natureza.

Em 1599, os jesuítas publicam o *Ratio studiorum*, um “manual” contendo toda a orientação para a atividade educativa dos jesuítas em todo o mundo. Tratava-se de um texto contendo 467 regras, que se estendiam a todos os agentes de ensino da ordem, desde os agentes provinciais, espécie de “coordenadores regionais”, até os professores de sala de aula (SAVIANI, 2010). No plano das ideias pedagógicas, o *Ratio* afirmava o tomismo realçando ainda mais seu caráter essencialista e dogmático. Por outro lado, fez enormes concessões com relação à importância da atividade, incluindo diversos trabalhos manuais na prática educativa, o que os diferenciava muito das vertentes educacionais medievais. Não obstante esta nova perspectiva em relação à questão da atividade, sua orientação final ainda se assentava no essencialismo, pois as ações eram tidas como manifestações da fé (cristão ativo); a mesma fé

que iluminava a aquisição do saber em S. Tomás de Aquino (SUCHODOLSKI, 2002; SAVIANI, 2010).

O ataque moderno às ideias existencialistas toma as leis da Natureza como a essência do homem. No desenrolar dos séculos XVII e XVIII o progresso científico das ciências naturais e humanas tornou insustentável a noção de essência proveniente do platonismo e do aristotélico-tomismo, que se apoiavam quase completamente na tradição literária humanista. A Natureza, então, começou a ser vista como provedora das bases que regem a vida humana; não no sentido de como ela influencia a existência – como, por exemplo, as estruturas psicológicas, que, futuramente, orientarão a prática educativa – mas na sua capacidade de ditar a própria essência do homem, podendo ser o ponto de apoio que valida leis humanas gerais e imutáveis. Essa concepção veio a se chamar *sistema natural de cultura*:

O sistema natural da cultura era uma concepção intelectual que possibilitava a expressão moderna das teses fundamentais da filosofia que utilizavam a noção de essência do homem (...).

A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo da Ideia foi retomada pela *Natureza*, que se tornou lei e modelo supremo, com a diferença de que as decisões deste tribunal não punham em questão a realidade empírica do homem e do que o cerca, mas contribuem para analisar, diferenciar, ajuizar e corrigir (SUCHODOLSKI, 2002:24).

Na educação, destaca-se, no que se refere a esta concepção, o trabalho de Jean Amos Comenius (1593-1670). Este pedagogo avançou significativamente no foco da criança como objeto da educação e no papel da ação. No entanto, mesmo com esta abordagem tendenciada às questões educacionais modernas, mantinha-se a concepção da essência como orientadora do trabalho pedagógico, por considerar que “a educação, que faz do homem um homem, é a que, apesar de sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda” (SUCHODOLSKI, 2002:26).

Já na história da educação musical, pouco se fizeram valer as concepções do sistema natural de cultura, prevalecendo a influência do tradicionalismo da ordem jesuítica. Sendo assim, neste período, a função da educação musical pouco se alterou com relação ao tomismo da Idade Média, sendo quase em sua totalidade ainda apoiada na ideia do Deus que profere a vontade necessária para a atividade educativa.

Há, no caso do Brasil, um dado interessante a se destacar. A primeira fase da educação jesuítica neste país antecedia a publicação do *Ratio Studiorum*, iniciando-se em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas. Neste período, coube ao padre Manuel da Nóbrega a missão de estruturar o modo de atuação destes educadores na função da aculturação dos índios. Nóbrega, então, formulou o que Dermeval Saviani chamou de *pedagogia brasileira*

(SAVIANI, 2010), utilizando-se de elementos da cultura indígena para a inculcação da cultura europeia. Neste aspecto, a música teve um papel importante, aliando-se à poesia e ao teatro no cumprimento desta meta. Como exemplo, foram produzidas peças teatrais que tinham como tema central a luta entre Tupã (Deus) e Anhangá (Demônio), introduzindo um maniqueísmo até então não existente para os índios. A iniciativa de Nóbrega padeceu com a publicação do *Ratio*, em que a educação musical se alinhou à reprodução do repertório europeu.

Não obstante as investidas tradicional e moderna das pedagogias da essência, as ideias existencialistas continuavam subjacentes no desenvolvimento da história da filosofia, e a educação cada vez mais influenciada por elas. O próprio Comenius, no fim de sua carreira, começou a considerar mais e mais a questão da existência empírica do homem na sua formação. Tais ideias foram tomando corpo e resultaram nas primeiras formulações das pedagogias da existência. Suchodolski (2002) expõe com clareza este momento:

O conhecimento da natureza real, ou melhor, empírica do homem – reforçado em parte pelas observações dos viajantes e missionários – tornava-se um assunto cheio de atrativos. Os resultados obtidos eram muito variados; por vezes, salientavam-se a bondade nata da natureza humana, a sua inteligência e a sua capacidade de amor; outras vezes, pelo contrário, o seu caráter egoísta e feroz. Mas em qualquer dos casos os problemas da educação foram focados com uma nova luz. Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir a destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua *verdadeira essência* oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações. Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem. Tal pensamento surge com o Renascimento, mas é Rousseau que irá dar-lhe desenvolvimento (p.27).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado um dos maiores pensadores do séc. XVIII e, com sua filosofia naturalista, inaugura as bases teóricas da pedagogia da existência. Sua obra filosófica é considerada controversa. Alguns a enxergam como iluminista e antecipadora de Kant, por sua apreensão racional do eu que se volta para o interior do homem; outros a tomam como precursora de Marx, por sua crítica social que ataca o problema da propriedade privada, propondo uma equalização entre o indivíduo e a vida social. Apesar destas perspectivas, é unânime a consideração deste filósofo como “o primeiro grande teórico da pedagogia moderna” (REALE, 2005:278).

Seu pensamento filosófico se desdobra totalmente a partir de uma ideia central: *o estado de natureza*. Para analisar a sociedade de sua época, a qual ataca veementemente, Rousseau considera a hipótese de um estado pré-social, no qual o homem é tomado em sua natureza mais profunda e em equilíbrio com a natureza de seu meio; este, então, seria um

homem “biologicamente sadio e moralmente reto” (REALE, 2005:280). O homem, em sua natureza, seria um ser bom, porém, progressivamente corrompido pela sua vida social. Há de se destacar, no entanto, que *o conceito de estado da natureza em Rousseau não é uma fase na história do homem, mas sim uma categoria a partir da qual tal filósofo analisa a sua sociedade*. Para Reale, “o estado natural tem valor normativo, constituindo um ponto de referencia na determinação dos aspectos corrompidos que se insinuaram em nossa natureza humana” (p.280).

Para Rousseau, as formas como a sociedade se desenvolveu afastaram o homem de sua condição original (no sentido da natureza humana, e não no sentido histórico) e, a única solução para este homem é o retorno ao seu estado natural. Diferentemente dos pensadores de sua época, para ele, o progresso é o regresso. No entanto, não se deve confundir este posicionamento com a ideia quinhentista do “bom selvagem”, que exaltava romanticamente a pureza de um ser que, *no passado*, vivia em harmonia com a natureza³². Rousseau considera que a sociedade corrompida é necessária para que o regresso aconteça. A estrutura do problema que a sociedade enfrenta, para o autor, está na exteriorização da racionalidade humana, que tira sua normatividade das relações fora do próprio campo humano. É necessário que a racionalidade se volte para o interior do homem – daí a sua ligação com a filosofia de Kant – para que ele perceba o “monstro” em que se tornou e critique as formas sociais que o corromperam. Esse “olhar para o interior” na verdade promoveria a sutura entre o mundo interior e exterior, de modo que as normas que validam a vida surjam, em meio a esta relação, da natureza boa do ser humano.

À primeira vista, o sentido educacional do estado da natureza poderia ser entendido como essencialista, isto é, como um ideal ao qual a pedagogia deve se direcionar. No entanto, a noção de natureza do homem em Rousseau é puramente empírica, existencial, dada justamente a partir da relação entre o interior e o exterior. Não devemos confundir o estado natural com uma ideia a ser alcançada, mas como a própria natureza do homem, a qual é corrompida pela sociedade. Em sua obra educacional, Rousseau dá continuidade às ideias de Comenius colocando a criança no centro do processo educacional – pois ela ainda não estaria tão corrompida – mas retira o caráter ideal da natureza ao considerá-la como algo que parte da própria experiência. Um ser humano em estado natural é, simplesmente, um ser humano que *é* ele próprio da maneira mais profunda possível. Rousseau não quer impor nada ao homem, e

³² Novamente, o ponto diferencial está no entendimento de que o “estado de natureza” é um conceito normativo a-histórico que responde diretamente a natureza humana.

sim que ele viva intensamente a sua realidade; que promova a ligação entre o interior e o exterior. Para Suchodolski (2002)

A educação – segundo Rousseau – não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou moldá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação – a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido –, mas, primordialmente, porque *a criança é a própria fonte da educação*. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas. *A existência de homem tornou-se o fulcro da sua educação (grifos nossos, p.31)*.

Os pensamentos de Rousseau influenciaram e orientaram a prática pedagógica de diversos educadores à época, dos quais se sobressaem os trabalhos de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Pestalozzi concentrou sua atuação em crianças pobres e desamparadas, nas quais aplicava experimentações pedagógicas de cunho afetivo, isto é, baseadas em ideias como o amor ao próximo e a compreensão, bem distante das práticas educacionais tradicionais, que incitavam à punição e ao castigo. Sua preocupação sempre foi expandir as faculdades da criança de acordo com suas possibilidades, obedecendo ao seu desenvolvimento natural. Sua obra marca, também, a primeira tentativa de uma pedagogia experimental já registrada (FONTEERRADA, 2008:61). A abordagem de Froebel, por sua vez, era influenciada pela dialética hegeliana e almejava tornar “interior o que era exterior e exterior o que era interior” (SUCHODOLSKI, 2002:32), tudo isso, no entanto, a partir do desenvolvimento espontâneo da criança.

Pestalozzi destacou em sua obra o papel da educação musical. Partindo das ideias existencialistas de Rousseau, os sentidos são tomados como a via de conexão entre o interior e o exterior. Sendo assim, a valorização da arte em sua obra almeja o desenvolvimento dos sentidos, da experiência da sensação que precede a transmissão de conhecimento. Fonterrada (2008:61) expõe os princípios de Pestalozzi para a educação musical; destaquemos três deles:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas ou pronunciar seus nomes.
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e suas diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno – em suma, tornar o aprendizado ativo, e não passivo.
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática.

Se olharmos para estes princípios sob o prisma das bases das pedagogias da existência é fácil perceber como a experiência é o norte da prática pedagógica, ou seja, como é a partir da existência da criança, de sua vivência do som, que o conhecimento é construído. Essa constatação ultrapassa o plano técnico, operatório, metodológico, da atividade educativa: é o próprio reflexo de uma mudança essencial na concepção de homem, que passa a ser considerado pela sua experiência empírica da realidade, e não por um ideal. Veremos mais à frente como a educação musical na atualidade, embora mais elaborada, ainda se apoia em preceitos gerais provenientes do início das pedagogias da existência.

A despeito do crescimento da influência das ideias existencialistas na atividade dos pedagogos, novas formas das pedagogias da essência são pensadas entre os séculos XVIII e XIX. De maneira geral, elas partem do modelo de idealismo inaugurado por Kant, que desdobra a razão sobre o próprio eu a fim de obter a razão pura, ou o *eu transcendental*. Na questão educacional, este pensamento influenciou nomes como Fichte e Hegel que, não obstante suas diferenças fundamentais, tomam um ideal de humano como direcionamento da atividade educativa. Simultaneamente, novas concepções do existencialismo adentram o campo filosófico com problemáticas relacionadas à questão pedagógica; neste aspecto podemos apontar nomes como Kierkegaard, Max Stirner e Nietzsche (SUCHODOLSKI, 2002). Tal dicotomia entre as pedagogias da essência e da existência se estende por todo século XIX, e seria impossível no âmbito deste trabalho destacar as peculiaridades de cada um destes autores e a implicação destas pedagogias para a trajetória da educação. Não obstante, é importante frisar que este século foi um momento em que tal dicotomia se acirrou, proporcionando um grande debate filosófico e pedagógico entre os autores. Em vista disso, dado o objetivo deste segmento, partiremos diretamente para a construção teórica que proporcionou, pela primeira vez na história, o predomínio da pedagogia da existência.

A teoria da evolução de Charles Darwin abalou todos os campos científicos em sua época; com a pedagogia não foi diferente. A primeira consequência direta da teoria de Darwin é a concepção *interacionista*, na qual o desenvolvimento do ser humano se dá pela sua relação (interação) com o ambiente. A noção de uma linearidade e crescente complexidade que se dá na relação histórica entre o homem e o ambiente já não era novidade na ciência quando Darwin propôs sua teoria. De fato, desde o Iluminismo e, mais à frente, com a filosofia de Hegel, a história evolutiva já vinha se mostrando pertinente no campo educacional.

Contudo, a teoria darwiniana alterou a concepção da história, mostrando o processo universal de evolução da vida, o qual se beneficia das aquisições do nível precedente e rejeita as características “inúteis”. Esta modificação foi desenvolvida por H. Spencer (1820-1903) no campo social, levando à *valorização do presente*. De acordo com Suchodolski (2002), para Spencer

O que se tinha conservado desta evolução existia efetivamente como elemento no presente e podia ser encontrado no presente: o que já não fazia parte da composição da etapa da evolução estava desatualizado, e não merecia ser introduzido no sistema educativo. Assim compreendido, o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declarar-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente; a educação seria organizada de acordo com esta concepção (p.48).

Outra noção derivada da obra de Spencer que influenciou as pedagogias da existência é o *funcionalismo* na educação. Este autor criticava incisivamente a educação tradicional aristocrática, enxergando nela somente um ornamento para que homem brilhasse na sociedade. Para ele, esse objetivo educacional era demasiadamente raso; era necessário buscar um sentido maior para a atividade pedagógica: uma *função*. Sendo sua obra sociológica completamente baseada na teoria darwiniana, a educação tinha uma função clara: a luta pela vida. A existência tinha uma função: a sua própria conservação. Assim, sob a perspectiva desta concepção, toda e qualquer possibilidade no interior das pedagogias da essência cai por terra: a valorização do presente é uma consequência evolutiva e, dentro deste conceito, a educação tem a função de perpetuar a própria evolução.

Não só no plano filosófico a teoria de Darwin influenciou a educação. O avanço das pesquisas científicas acerca do processo da vida adentrou o campo educacional por meio da psicologia e, em pouco tempo, criou um corpo consistente de experimentação. Para Suchodolski, as pedagogias da existência tornaram-se, para “além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação”, “um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento” (2002:52).

Paralelamente à concepção de adaptação darwiniana, a noção evolutiva do desenvolvimento foi tratada pelo filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) sob o prisma do arracionalismo³³, e trouxe consequências para a educação moderna. Para Bergson, a evolução não correspondia a um processo de constante adaptação, mas era por si só um impulso criador proveniente das camadas mais profundas da vida; não existem consequências, causas

³³ Suchodolski (2002) define a abordagem evolutiva de Bergson como “irracional”. No entanto, dada a sua semelhança com os conteúdos arracionais desenvolvidos neste trabalho, consideramos sua construção teórica como arracionalista.

definidas, ou qualquer objetivo no processo evolutivo: ele é a criação. A razão humana tende a querer compreendê-la, mas se limita a analisar o seu fluir passado e, com isso, impõe causas e consequências em algo que é essencialmente criador. Veremos mais à frente que esta concepção foi fruto de debates entre correntes da pedagogia moderna.

É sob este quadro teórico que a pedagogia adentra o século XX: com uma *forte base científica que parte da psicologia* a qual, por sua vez, tende a compreender os processos mentais dentro da perspectiva *interacionista* da teoria darwiniana; e com um reflexo deste posicionamento no plano filosófico, dado pela *valorização do presente* e pelo *funcionalismo* do processo educacional. Em uma tendência paralela, a concepção bergsoniana de um impulso criador que guia a evolução do homem é desenvolvida no campo educacional e traz à tona o debate entre a espontaneidade e a adaptação.

Este momento é marcado pela introdução de novas ideias educacionais, que se apropriavam deste quadro teórico para formular propostas pedagógicas revolucionárias, as quais, acima de tudo, valorizavam a existência do homem e atacavam as formas tradicionais de ensino. A este movimento de ideias convencionou-se chamar *Educação Nova*³⁴.

Em suma, a Educação Nova é um conjunto de concepções educacionais que superaram, de uma vez por todas, as bases das pedagogias da essência. Nenhum ideal de homem norteava as atividades educacionais desta corrente; a experiência da realidade empírica, isto é, a própria existência do homem, era a fonte de seu desenvolvimento. São diversos os autores que participam deste movimento teórico; destacaremos aqui somente três dos mais renomados: Édouard Claparède, Jean-Ovide Decroly e John Dewey.

Apesar de a influência de sua obra atualmente ser considerada secundária, Claparède (1873-1940), psicólogo e educador suíço, promoveu uma das maiores expansões teóricas acerca da psicologia infantil e da pedagogia experimental de sua época. Sua produção envolve mais de seiscentas publicações entre 1892 e 1940, as quais mostram a amplitude das preocupações intelectuais do autor. Sua produção mais reconhecida é *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, de 1905, onde “o tom claparediano fica estabelecido: um militantismo crítico contra as práticas escolares recebidas, um apelo à ciência e à sua objetividade para inaugurar novas práticas” (HAMELINE, 2010:12). Foi também, juntamente com Pierre Bovet, o fundador do Instituto de Ciências da Educação de Genebra, principal instituição de pesquisa em educação no mundo em sua época e epicentro de muitas das ideias

³⁴ Chamaremos este movimento de Educação Nova para diferenciá-lo da Escola Nova, termo que, normalmente, representa o reflexo destas ideias no quadro das pedagogias brasileiras. A ideia aqui é abordar todo um conjunto de concepções que se deu no âmbito internacional, e não limitar à discussão ao panorama brasileiro.

de todo o movimento da Educação Nova. Convenientemente esta instituição foi, não muito depois, nomeada Instituto Jean-Jacques Rousseau.

As ideias educacionais de Claparède são atreladas de maneira inseparável à pesquisa científica psicológica e experimental. Para ele, a educação deveria se alinhar ao desenvolvimento mental da criança, fundamentando-se no processo biológico. Assim, o autor convoca os educadores a inverterem de vez o foco do processo pedagógico, com “os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto” (CLAPARÈDE *apud* HAMELINE, 2010:21), numa referência clara à inversão copernicana, desta vez aplicada à educação.

Se o foco do trabalho pedagógico passa a ser a experiência da criança, ou a própria vida da criança, Claparède passa a se perguntar: o que é a vida? Para responder a esta pergunta ele não poderia recorrer às concepções mecanicistas, pois seria renunciar a qualquer fenômeno de desenvolvimento e desdobramento da vida; também não poderia ceder ao vitalismo, visto que, a seu ver, tal compreensão deve partir do interior do indivíduo, e não de uma força exterior que controlaria a vida. A solução foi seu alinhamento à teoria de Spencer, observando a vida sob o processo evolutivo darwiniano: “a vida é uma sucessão de ações diversas coordenadas que têm a função de adaptar um organismo ao seu meio” (BOVET *apud* HAMELINE, 2010:22). A partir desta conclusão podemos apontar as duas características centrais da obra de Édouard Claparède: o *interacionismo* e o *funcionalismo*.

A abordagem interacionista, na qual o desenvolvimento humano é compreendido pela interação entre o indivíduo e o ambiente, não é uma exclusividade do pensamento de Claparède. Na verdade, ela é a grande fonte de compreensão da vida no início do século XX, e influenciou todos os educadores desta época, como veremos mais à frente. A peculiaridade da obra do educador suíço reside na sua compreensão funcional da educação. O ser vivo, antes de tudo, é uma algo que funciona. Mas, para que ele funciona? Para a preservação de sua vida e de sua espécie. As estruturas psíquicas são tomadas como aparelhos que possuem uma função. Cada uma das funções destes aparelhos servem a uma função maior: o desenvolvimento da espécie e a adaptação ao seu meio. Cabe, assim, à educação, se alinhar a este processo de desenvolvimento natural. Isso é alcançado pelo interesse.

O interesse, para Claparède, não é algo construído socialmente, mas um *processo endógeno* que se dá na relação indivíduo/ambiente. A natureza é a verdadeira fonte de interesse e ela conhece muito bem suas funções. Não cabe ao educador gerar o interesse no aluno; ele já está lá, escondido em meio às relações sociais, e nem a própria criança tem

consciência dele; o papel do educador é adaptar o processo pedagógico a estes interesses, levando à realização da necessidade maior que é a preservação da espécie. Um exemplo deste pensamento é sua abordagem a respeito do *brincar*. Por que a criança brinca? Para este educador, toda criança brinca pois isso é uma fonte de vontade peculiar desta fase do desenvolvimento. A criança brinca por que se interessa por brincar. Este interesse, no entanto, é tomado como um processo que possui uma função no desenvolvimento da espécie.

Contudo, imaginar a natureza como a fonte de interesse poderia levar facilmente a uma apreensão essencialista da educação, nos moldes de Comenius. Isso porque, à primeira vista, tendemos a compreender esta perspectiva como sendo a Natureza uma entidade separada do homem, a qual coordena as ações do meio – esta visão em nada se diferencia do *sistema natural de cultura*. Entretanto, sob a análise de Claparède, devemos considerar o interesse natural que move o processo educacional como *manifestado no indivíduo*. O homem não é limitado a ser *um meio* de satisfação das vontades da natureza, mas é *o próprio criador* de seu desenvolvimento, o qual se dá na relação entre ele e o ambiente. Aqui, já podemos ver a influência da filosofia de Bergson para as ideias educacionais da Educação Nova. Para Hameline (2010)

Em suma, o funcionalismo claparediano aplicado à educação é uma espécie de “ciência econômica” em que se pode ver uma antecipação do enfoque sistêmico contemporâneo. No ecossistema de seu meio, o indivíduo, portador do dinamismo de seu próprio crescimento, experimenta necessidades que o fazem voltar-se para o ambiente externo e se convertem em interesse, transformado este, por sua vez, em interesses evolutivos que os intercâmbios com o meio tornam cada vez mais complexos (p.23).

As noções acerca da psicologia infantil de Édouard Claparède e seu desdobramento no trabalho pedagógico construíram uma base científica sólida para a Educação Nova, inspirando diversos educadores de sua época e das posteriores, como a célebre obra de Jean Piaget, de onde surge o construtivismo pedagógico. Sua principal influência na educação do século XX, no entanto, não vem diretamente de seus escritos, mas através dos trabalhos desenvolvidos no Instituto Rousseau, que ditou uma nova forma de educar ao abandonar os referenciais e métodos tradicionais.

Diversos psicólogos de grande valor, reunidos principalmente no centro de Genebra do Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigidos por Claparède e Bovet, elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha um ideal e normas, mas que devia ser uma “pedagogia funcional”, uma pedagogia a que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança; que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma

pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança (SUCHODOLSKI, 2002:51).

Seguindo a mesma corrente teórica de Claparède, Jean-Ovide Decroly foi outro educador de renome do início da Educação Nova. Decroly (1871-1932) era belga, graduado em biologia, mas com uma inclinação às ciências mentais. Ao se interessar pela pesquisa dos processos de aquisição da linguagem, não demorou muito para que ele se defrontasse com o problema educacional. Semelhantemente ao educador suíço, fundou um instituto de pesquisa, o “Instituto de Ensino Especial – laboratório psicológico do Dr. Decroly” em Bruxelas, em 1901. Tratava-se não somente de um centro de pesquisas psicológicas de estudantes especiais, mas, na prática, de uma escola-laboratório. Este instituto logo começou a chamar a atenção da população de Bruxelas, que queria matricular seus filhos não-especiais. Com isso, outro colégio foi inaugurado, o *l’Ermitage*, com as mesmas características experimentais do primeiro centro. Tal escola também se tornaria uma referência mundial para a nova geração de educadores. Isso porque uma das buscas principais da obra de Decroly sempre foi a generalização dos métodos desenvolvidos em suas escolas experimentais, fato consumado pela adoção de sua metodologia no ensino regular em toda a rede de escolas de Bruxelas já em 1902 (DUBREUCQ, 2010).

A produção de Decroly é tão grande quanto a de Claparède, totalizando mais de quatrocentas publicações, e com notórias semelhanças teóricas. Partindo do estudo da gênese das funções psicológicas na criança, Decroly chega à conclusão de que tais processos não se assemelham aos dos adultos; também não é a criança uma cera virgem em que as funções psicológicas são moldadas; a criança é simplesmente um outro, com suas características específicas. Para o autor, o desenvolvimento de tais funções também é explicado pelo interacionismo. Dubreucq (2010) escreve que, para Decroly, “a criança nasce com um ‘imenso material nervoso de reserva’, do qual somente as estruturas são hereditárias, enquanto que sua hesitação pelo meio assegura o seu funcionamento” (p.19).

Se o interacionismo é pano de fundo que permeia a obra tanto de Claparède quanto de Decroly, este último avança de forma particular no sentido da atividade. As estruturas hereditárias somente funcionariam através da ação, esta sim seria impulsionada pela interação com o meio. De acordo com o autor, tal atividade, no caso das crianças, teria um caráter específico de intrinchar todos os elementos da realidade; é o que Decroly chamou de *esquemas globais*.

Globais, “inalisáveis”, misturam-se em uma só coisa as propriedades do objeto e as reações da própria criança. Em um desenho ou um conto, por

exemplo, esses “todos” se manifestam seja em conjuntos indiferenciados, seja a partir de um só traço que impregna, que evoca uma totalidade indivisível (DUBREUCQ, 2010:19).

Deste modo, apesar de presente, o funcionalismo em Decroly é amenizado pela concepção de esquemas globais. Uma estrutura mental não é mais um aparelho a serviço da preservação da espécie, mas um suporte da atividade da criança. Tal atividade é motivada pelo meio, mantendo uma relação funcional. Contudo, quando o acento é deslocado da própria função para a ação da criança, perde-se a necessidade de procurar justificativas externas para cada ação. Se a pergunta que sempre guiou as reflexões de Claparède acerca da atividade da criança é “para que serve isso?”, em Decroly seria “o que ela quer dizer com isso?”.

A sutil diferença que separa estes dois teóricos tem consequências capitais em suas obras. Decroly coloca pela primeira vez no arcabouço teórico da Escola Nova o problema da *expressão*. Sua pesquisa neste campo se inicia pelo estudo de crianças com dificuldades de aquisição da linguagem. No entanto, percebendo as formas de comunicação das crianças se diferenciavam dos adultos, o educador constata a limitação do senso comum de sua época que igualava a capacidade da expressão ao domínio da linguagem escrita e falada. Decroly chega à conclusão de que esta forma de linguagem é somente um dos numerosos meios de expor o pensamento e que, na criança, a expressão se dá de forma tão complexa que é impossível separá-la em elementos diferenciáveis. Por este motivo, em sua obra, este educador substituiu o termo “linguagem” por “expressão”, na tentativa de superar os limites do primeiro. De acordo com Henri Wallon “é de Decroly, o grande mérito de ter mostrado a unidade de origem que existe entre todas as formas de expressão” (*apud* DEBREUCQ, 2010:22).

Era previsível a qual posicionamento teórico esta perspectiva levaria. Decroly critica a supervalorização do ensino letrado e exalta o papel da atividade concreta. Ataca os métodos tradicionais em nome do “movimento”, do “barulho”; não como formas de subverter a própria educação, mas como meios da criança se expressar, ou seja, de realizar a atividade educativa em sua interação com o meio. Para ele,

Reconhecer o imenso valor da expressão concreta impõe, ao contrário, desenvolver em todas as crianças a educação do corpo, dos sentidos, da mão, do contato com as coisas e não com os livros, na turbulência de um meio vivo e não no silêncio morto de uma sala de aula. A facilidade em todas as formas de expressão favorece o equilíbrio pessoal durante toda a vida, tanto nos letrados como nos técnicos (DEBREUCQ, 2010:25).

Por consequência desta visão acerca da educação o interacionismo em Decroly possui um sentido ecológico, tanto exteriormente ao indivíduo, quanto em uma relação interior a ele.

Pensando no exterior do homem, a interação entre a criança e o meio é direta, sem intermédio da literatura. A experiência e a exploração deste meio levam não somente ao desenvolvimento das capacidades mentais, mas também à consciência da transformação do ambiente realizada pela atividade humana. Se enfatizarmos a formação interior do indivíduo, a ecologia também se faz presente. Em Claparède, devido a um funcionalismo latente, a interação homem/meio é tomada pela sua função com relação à cadeia da vida; em Decroly, devido à ênfase nos esquemas globais da criança e na questão da expressão, a experiência que guia a atividade educacional tende a ser mais ecológica do que funcional, isto é, tende mais ao desenvolvimento de todas as formas de expressão da criança e da compreensão do meio como um todo do que à realização de uma função.

Não somente do continente europeu partem as ideias da revolução educacional do início do século XX. Nos Estados Unidos, John Dewey (1859-1952), filósofo pertencente à corrente do pragmatismo, enxerga na atividade pedagógica a própria confirmação prática do filósofo, e passa a dedicar toda a sua carreira a uma obra que permeia, de maneira extremamente interligada, seu lado de filósofo e seu lado educador. Sendo um pragmatista, Dewey considerava que a escola “constitui lugar indispensável para que uma filosofia se concretize como ‘realidade viva’”, e que, nesse sentido “a educação orientada conscientemente constituiria a práxis do filósofo” (WESTBROOK, 2010:12).

Na base do pensamento pedagógico de Dewey está a convicção de que o dualismo entre mente e mundo, mais precisamente entre o pensamento e a ação, é uma ideia errônea. O pensamento é tido como um instrumento que evoluiu nos seres humanos e que tem a função de resolver problemas. Deste modo, o conhecimento, que constitui o pensamento, também só poderia ser obtido através da ação ou da resolução de problemas práticos. A experiência é a fonte do conhecimento; o conhecimento é o acúmulo da sabedoria obtida por meio da atividade prática; o pensamento é um instrumento que se utiliza do conhecimento para a resolução de problemas; os problemas surgem da própria existência. Esta é, em linhas gerais, a primeira sistematização de uma teoria do conhecimento no interior dos chamados *métodos ativos*, que valorizam antes a ação prática dos educandos do que a transmissão de conhecimento dos educadores.

Anísio Teixeira (2010) fala sobre o conceito de experiência em Dewey. Esta conceituação representa o fenômeno da interação entre corpos (vivos ou não vivos) de modo que, depois de estabelecida tal relação, ambos se transformem. Para Teixeira, este ponto de vista permite que se iguale a experiência à natureza, desvinculando-se qualquer caráter

passageiro, transitório e pessoal – concepções que, de acordo com o próprio autor, são frutos do pensamento moderno – para torná-la a própria formadora da vida.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (TEIXEIRA, 2010:37).

A experiência, para Dewey, é o meio no qual a atividade educacional se dá. Ela não é algo particular ou passageiro, tampouco responde somente à realidade empírica do homem. Ela é o próprio processo da natureza, e forma o que nós compreendemos por realidade. Ela, na verdade, é a própria vida. Neste quadro teórico, o papel da educação não pode ser outro senão a melhora das condições da experiência, pois ela é a fonte de conhecimento, e o conhecimento não pode ter outro fim a não ser a vida (ciclos de experiência). É por este motivo que Dewey define a educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 2010:37).

Há pelo menos dois pontos a se destacar nesta definição. Primeiramente, a educação deve *reorganizar a experiência do homem*. É importante notar neste ponto que não se pode construir ou transmitir a experiência, ela já é parte da própria existência humana e, independentemente da nossa vontade, sempre será a fonte de construção da vida. Deve-se sim, pela atividade pedagógica, direcionar o homem para o maior aproveitamento possível de sua experiência. Na prática, isso implica na adaptação dos conteúdos escolares à experiência individual, e não o contrário, como era dado na pedagogia tradicional e nos primórdios das pedagogias da existência.

Um segundo ponto a se destacar é que esta reorganização tem um fim em si mesmo, ou seja, a experiência tem a finalidade de melhorar a própria experiência: *a educação tem um fim na educação*. Esta conclusão possui uma diferença sutil em relação às outras ideias de sua época, mas que foi essencial para a afirmação das pedagogias da existência. Mesmo apoiados na função pedagógica da experiência, outras ideias educacionais sempre buscaram o permanente em meio à mudança, o que se dava como constante no processo de evolução. Vimos que esta perspectiva fundamentou a pedagogia moderna por meio da obra de Spencer: Claparède procura a função implícita nas estruturas psicológicas formadas a partir da evolução, Decroly enfatiza o aspecto expressivo da atividade humana e considera tais estruturas como globais. *Uma das principais contribuições de Dewey para a Educação Nova foi a concepção de que a mudança é a única característica permanente*. Ora, se a

transformação da experiência é a única constante, qual seria seu objetivo – ou função no processo evolutivo – senão a melhora da própria capacidade de experimentar? Deste modo, *a experiência deixa de ser somente o meio no qual a educação se realiza, para ser a própria finalidade da educação*. Uma mudança implica uma nova experiência, a qual, por si só, para Dewey, já é sinônimo de mudança.

Com isso, a valorização do presente que se inicia na obra de Spencer é acentuada por Dewey a partir desta nova perspectiva acerca da experiência e de sua finalidade. Se em Spencer uma novidade só é válida a partir da negação de sua “história evolutiva”, ou seja, a partir do curso de mudanças que as caracterizam como essenciais – o que permaneceu é válido; o que se alterou é válido; mas o que ficou para trás deve ser abandonado –, em Dewey todos os aspectos do desenvolvimento humano, correntes ou ultrapassados, são fundamentais e válidos, pois configuraram e configuram a experiência atual num ciclo evolutivo.

Assim como seus contemporâneos, John Dewey extraiu suas reflexões e as pôs em prática por meio de uma escola experimental, que ficou conhecida como “Escola de Dewey”. Tratava-se de uma instituição cujo nome oficial era Escola Experimental da Universidade de Chicago, inaugurada em 1896, que começou com 16 estudantes e dois professores, mas que, em 1903, já contava com 140 estudantes, 23 docentes e 10 assistentes graduados. Foi desta instituição que partiram modelos revolucionários de organização escolar que até hoje são utilizados, como o *arranjo dos conteúdos em projetos*, os quais eram programados a partir de *reuniões semanais entre todos os professores e coordenação*. Estes projetos tinham a função de *resolver problemas práticos da vida da criança*, adaptando os conteúdos escolares a ações cotidianas, como, por exemplo, aprender Química cozinhando, ou Matemática pela prática da carpintaria (WESTBROOK, 2010).

Este modelo curricular sintetiza todas as ideias de Dewey. O pragmatismo toma como verdade as consequências práticas de uma ideia. A experiência desta realidade, então, não pode ser outra senão aquela que acontece como prática. Sendo assim, a experiência educativa só pode se dar na resolução de problemas existentes nesta realidade prática, e não a partir da inculcação de conhecimentos. Ora, em meio a este quadro, a única função possível para a experiência educativa é a da própria melhora das condições de se experimentar a realidade de maneira prática.

No que se refere à análise dos pressupostos que guiaram as obras de Édouard Claparède, Jean-Ovide Decroly e John Dewey, podemos traçar, não obstante as inúmeras peculiaridades de cada autor, uma linha das ideias que influenciaram o início da Educação Nova em sua reestruturação escolar. Por meio da compreensão do desenvolvimento psíquico específico da criança, as suas atividades particulares foram enfatizadas como o próprio meio de promover a educação. Isso levou à reorganização dos princípios escolares e dos programas de estudos, que deveriam ser mais globais, acentuando o todo concreto e a crítica ao modelo tradicional da divisão em disciplinas. Este foco na atividade da criança levou à valorização de tudo aquilo que possa despertar tal atividade, o que explica os esforços para adaptar a pedagogia aos trabalhos manuais, aos desenhos e aos jogos. Tudo isso tem como objetivo mais profundo o desenvolvimento individual. Enquanto na escola tradicional os métodos deveriam ser generalizados, Claparède propõe que “a escola devia funcionar ‘por medida’” (SUCHODOLSKI, 2002:71), adaptando os métodos às características de cada criança.

De modo geral, todas estas concepções apresentam duas características principais. Primeiramente, estão completamente baseadas na questão da existência humana, não tomando como norteadora uma concepção ideal de homem, mas o que o homem realmente é, e, traduzindo em métodos esta visão de educação, levam à supremacia da existência diante da essência na história da pedagogia. Em segundo lugar, tal questão da existência aplicada à educação é tomada pela via do foco na criança, que é considerada a verdadeira fonte da educação, o que leva Suchodolski (2002) a denominá-las *pedocêntricas*.

Há, no entanto, uma última contradição pertinente de apontamento por sua relação com a segunda geração dos métodos ativos em educação musical; uma contradição que se dá no interior das pedagogias novas e que corresponde à relação entre adaptação e desenvolvimento espontâneo.

Inicialmente partidárias das mesmas concepções evolutivas provenientes das teorias de Darwin e de Spencer, a psicologia do desenvolvimento progressivamente começou a diferenciar o interacionismo em fatores internos e externos. Essa separação levou ao antagonismo destes fatores e a duas vertentes educacionais diferenciadas. Por um lado, apoiados na psicologia, educadores começaram a observar o desenvolvimento humano valorizando os fatores internos, tomando-os como espontâneos e considerando a adaptação como algo externo e imposto. Por outro, apoiados na sociologia, a formação do homem é compreendida pela sua adaptação ao meio social, em que seu desenvolvimento interior seria apenas uma imagem desta adaptação.

A concepção bergsoniana, que considera a evolução um processo essencialmente criador impulsionado por uma força interior vital, agravou ainda mais este antagonismo. A evolução não é entendida como interação entre o meio e o indivíduo, mas, sim, como força criadora independente que, contudo, difere das concepções vitalistas, por ser compreendida como interior a tal indivíduo; assim, “a adaptação não é o seu motor, mas apenas a sua imagem, apreendida pelo nosso espírito, a partir do conjunto dos resultados deste processo espontâneo” (SUCHODOLSKI, 2000:75). A influência desta perspectiva acarretou na acentuação dos fatores internos do desenvolvimento, agora já não mais como resultantes da interação com o ambiente, mas como fontes educacionais autônomas por excelência. Com isso, “a pedagogia pedocêntrica orgulhou-se de nada impor à criança, de cultivar apenas as suas forças interiores e de ser uma pedagogia que acompanha o ‘*élan* interior’” (idem, p. 78).

É neste complexo cenário que os métodos ativos em educação musical emergem no século XX, isto é, no auge do existencialismo educacional. Durante toda a trajetória da pedagogia, vimos que a tensão entre a essência e a existência foi a “balança” que pesou as concepções acerca da educação do homem, bem como os métodos a elas relacionados. No caso da educação musical, não foi diferente. Isso porque o modo de se compreender tanto a educação quanto a música está diretamente ligado às noções de homem, de verdade e de realidade em suas transformações históricas. Trataremos, a partir de agora, de destacar as principais ideias na educação musical do século XX, relacionando-as ao eixo traçado até aqui para expor as bases do pensamento educacional de Murray Schafer.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SÉCULO XX OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

A educação musical no século XX surge como resposta às características presentes na sociedade romântica. O período romântico é marcado por contradições que determinaram a filosofia, a música e a educação. Por um lado, o desenvolvimento tecnológico avançou rapidamente e foi acompanhado, em todas as áreas de conhecimento, por uma exigência técnica cada vez mais crescente. A música deste período se caracterizava, de maneira geral, por uma elevada complexidade harmônica e por obras de difícil execução. Assim, a educação musical era vista como formadora de bons intérpretes, que fossem capazes de tocar com excelência as árduas peças dos compositores; uma visão técnico-profissional da função da educação na música.

Por outro lado, a música romântica valorizava os elementos expressivos e a experiência individual subjetiva, aos moldes de uma sociedade construída sob a égide do pensamento kantiano. A ênfase à interioridade e a auto-realização expressiva como norteadora da arte é a manifestação do “princípio da subjetividade” identificado por Hegel como o aspecto essencial dos tempos modernos (HABERMAS, 2002). Esta configuração da música levou seus professores a valorizarem uma interpretação musical carregada de expressividade em sua execução. Sendo assim, como mostra Fonterrada, a educação musical do período romântico é caracterizada pela convivência entre duas tendências:

(...) a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a *performance* artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo, espelhando duas facetas igualmente presentes no pensamento romântico: o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental (...) (FONTERRADA, 2008:82).

Deste modo, dois pontos podem ser considerados como os principais fatores que motivaram os métodos ativos em educação musical: a *acentuação do problema da*

individualidade e a crítica ao tecnicismo exacerbado. Vimos que a noção do ser individual é uma questão que influencia a pedagogia desde o Renascimento, passando pela filosofia de Rousseau e Kant. Também vimos que o motor teórico inicial da Educação Nova foi a teoria da evolução de Darwin. Contudo, no caso do ensino de música, o evolucionismo não foi um elemento tão determinante, pelo menos num primeiro momento, para o surgimento dos métodos ativos. Devido às características específicas da arte romântica, o problema da individualidade era muito mais latente do que a discussão da evolução do homem, exigindo uma educação pautada pela subjetividade da experiência. Antes vista com ressalvas pela ciência em geral, a experiência interior deixou de ser considerada algo inconstante, e a vivência do mundo empírico perdeu seu caráter “passageiro”, “breve”, “efêmero”, para se transformar na própria fonte de formação do ser humano. Com isso, a auto-realização expressiva – a interioridade em sua manifestação, por assim dizer – tão clamada pela arte romântica, passou a se afirmar pela própria experiência empírica, confirmando a utilização dos métodos ativos para o ensino da música na busca pela resolução do problema da individualidade.

Simultaneamente, o movimento de desvalorização da transmissão de conhecimentos acumulados passa a impulsionar a crítica ao tecnicismo exacerbado da educação musical baseada em princípios do Romantismo. A música deste período era prioritariamente lecionada pela repetição exaustiva de exercícios, na tentativa de se alcançar o nível técnico necessário para a execução das obras. Com o desenvolvimento das pedagogias da existência, a repetição de exercícios passou a significar um meio para que o conhecimento acumulado fosse depositado na mente do aluno, perspectiva que, como vimos, começou a ser mal vista no campo educacional no início do século XX. Era mal vista, pois, desde Spencer, o conhecimento válido passou a ser aquele construído no presente pela vivência empírica. Sendo assim, o novo campo da educação musical também deveria se pautar por estes mesmos pressupostos, baseando-se na experiência, e, principalmente, nas possibilidades de expressão.

Neste momento, é importante destacar um ponto contraditório. O início dos métodos ativos em educação musical não se desvinculou totalmente do repertório tradicional; na verdade, ele era justamente o conteúdo trabalhado em aula. Isso implica que, nesta primeira fase, não podemos considerar a crítica à transmissão de conhecimento como total, isto é, expandida aos conteúdos aplicados. O que se altera, neste caso, é o *objetivo educacional com o qual a música tradicional é utilizada*. Antes, ela era tomada pela meta da execução perfeita do repertório; agora, é considerada como *via para o desenvolvimento da expressão através da*

experiência. Portanto, ao mesmo tempo em que podemos dizer que a transmissão de conhecimentos manteve-se valorizada na fase inicial dos métodos ativos em educação musical, dada a manutenção do repertório tradicional, podemos considerar que foi desvalorizada, num sentido mais profundo, dos objetivos da educação; a razão disso é que tal transmissão não visa mais a reprodução pura e simples de tais conhecimentos, e sim o desenvolvimento das capacidades expressivas humanas. Esta visão da pedagogia musical segue a tendência das ideias educacionais do início do século XX.

O estabelecimento das concepções provenientes do movimento da Educação Nova, portanto, coincide com o surgimento dos métodos ativos em educação musical. O período inicial do século passado viu despontar novas formas de se lecionar música, baseadas nos mesmos pressupostos que orientam a corrente moderna da educação. Esta semelhança não é por acaso. Trata-se de uma construção histórica que responde à dicotomia entre a essência e a existência na pedagogia, e que, progressivamente, foi dando ênfase à segunda, como vimos no segmento anterior deste trabalho. Na educação musical, esta alteração se deu pela via da valorização da expressividade, motivada pela crítica ao tecnicismo. Tais perspectivas assumem forma pedagógica pela ênfase dada à experiência da música, à sua vivência empírica, em detrimento dos exercícios repetitivos da educação musical do período romântico. De acordo com Fonterrada (2008):

De modo geral, pelo exame das propostas dos cinco educadores musicais mais influentes do início do século XX, pode-se perceber um padrão de condutas que convive com as particularidades de cada método. A mais importante é, sem dúvida, o que motivou a sua classificação como “métodos ativos”, isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança se aproxima da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida (p.177).

Mas como se dá, no sentido metodológico, esta educação pela vivência da música? Fonterrada (2008) realiza o retrospecto das principais metodologias em educação musical, tanto da primeira quanto da segunda geração dos métodos ativos. Não é nossa intenção neste trabalho apontar as particularidades de cada uma destas metodologias, mas sim destacar, em algumas delas, os aspectos que as relacionam com o quadro geral das pedagogias da existência de sua época. Com isso, podemos traçar a linha “orgânica” dos pressupostos que influenciaram o pensamento educacional de Murray Schafer. Com este eixo-guia da exposição, analisaremos neste momento a obra de três educadores da primeira geração dos métodos ativos em educação musical: Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff,

destacando alguns pontos pertinentes à discussão e nos eximindo da obrigação de entrar nos meandros operacionais de cada método³⁵.

A Primeira Geração dos Métodos Ativos em Educação Musical

Na história das ideias pedagógicas a Suíça se destacou como um local diferenciado, centro irradiador de novas concepções educacionais que formataram as pedagogias da existência. Em uma revisão rápida somente dos autores citados neste trabalho, temos nada menos que Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi e Claparède como representantes deste país, isso ainda se excluirmos a influência direta destes em outras obras educacionais. Com isso, não é de se admirar que as primeiras tentativas de formulação de métodos ativos em educação musical partissem também deste local. Foi assim que, na virada do século XIX para o XX, Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950) revolucionou a educação musical ao tratá-la a partir da experiência, da vivência da música, inaugurando a primeira apreensão ativa de ensino musical.

Dalcroze questionou a maneira tradicional de se lecionar música ao perceber que nos métodos vigentes ela era concebida como um conhecimento que deve ser passado para a mente do aluno. De acordo com o autor, essa premissa excluía a experiência da música e a sua percepção pelos sentidos, o que a tornava demasiadamente abstrata e de difícil compreensão. Sendo assim, Dalcroze começou a trabalhar de forma diferente com seus estudantes do Conservatório de Genebra. Em vez de proibir o uso do piano para testar as harmonias ensinadas pelo professor – prática comum à época – Dalcroze subverteu esta ordem e incentivou seus alunos executarem os exercícios ao piano, chegando a inverter a relação de ensino ao preferir que eles tocassem o instrumento antes das lições teóricas. Ao ver resultados positivos nesta postura, o educador partiu para a reflexão e teorização acerca do problema.

Dada a hipervalorização da subjetividade presente no Romantismo, a música, neste período, era considerada privilegiada dentre as artes, pois não se manifestava por elementos

³⁵ O conjunto de educadores musicais da primeira geração dos métodos ativos é bem maior do que os três integrantes que escolhemos para a exposição, como nos mostram Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2011). Contudo, seria impossível no âmbito deste trabalho destacar a atividade pedagógica de todos eles. Assim, optamos por selecionar somente os autores supracitados, estabelecendo suas relações com o ideário da Educação Nova. Isso, por um lado, limita a análise da primeira geração como um todo; mas por outro, nos proporciona apreensão mais profunda dessa relação, compreendendo-a como uma consequência da dicotomia entre a essência e a existência na história da educação.

materiais, concretos, táteis³⁶. Este aspecto da música era uma das justificativas para que seu ensino fosse centrado na ideia da transmissão de conhecimentos à mente do aluno, mesmo que para isso, contraditoriamente, ele precisasse realizar inúmeros exercícios técnicos. Não se via a música como algo encarnado, ligado ao corpo, mas sim como algo que beirava o espiritual, e que tinha a capacidade de atingir os afetos humanos. Foi exatamente este o ponto atacado por Dalcroze. Ele percebeu que a música está diretamente ligada ao corpo, em todos e através de todos os sentidos, e que o seu ensino não pode se abster desta característica. Formulou então o seu método, ao qual deu o nome de *Rítmica*. Este método integra as figuras de ritmo, o canto e o movimento em uma só atividade, a qual sempre é norteada pela premissa do ensino da música conectado ao corpo e à sua experiência pelos sentidos.

Dalcroze propôs que o ritmo da música está completamente interligado ao movimento, um sendo causa e consequência do outro: a música seria composta por uma atividade motora do homem que, por sua vez, também incitaria o movimento. Esse sentir a música, essa estreita relação entre ela e os sentidos, é vista como necessidade natural do próprio ato de se fazer música. Em sua opinião, seria da natureza o fato de a música estar ligada ao movimento, à audição, ao canto, tanto como causa quanto como consequência. Sua manifestação (a da música) estaria associada antes ao atendimento desta relação natureza/música – por meio do movimento e do canto, por exemplo – do que às relações humanas. Seu ensino, portanto, não poderia estar deslocado da experiência sensitiva destes elementos. Isso levou Dalcroze a afirmar que “toda regra não forjada pela necessidade e pela observação da natureza é arbitrária e falsa” (DALCROZE *apud* FONTERRADA, 2008:123).

Nesta pequena exposição já temos elementos suficientes para relacionar Dalcroze aos pedagogos da Educação Nova. Tal esquema de pensamento é também, por exemplo, a base das primeiras construções científicas da pedagogia funcional de Claparède, não no sentido do conteúdo – no caso de Dalcroze, focalizado na música – mas na concepção das estruturas concretas que formam a atividade psicológica do homem. Em ambos os autores, a *psique* é vista como resultado da interação entre o indivíduo e o meio pela atividade ou experiência prática. Tal atividade teria uma função: responder às necessidades provenientes da natureza. Esta é precisamente a premissa máxima do *interacionismo* em sua leitura educacional, embora o *funcionalismo* em Claparède seja mais latente. A respeito deste assunto, a aproximação

³⁶ Para Fonterrada, “a contribuição realmente específica do romantismo foi a colocação da música no topo da hierarquia das artes, considerando-a arte absoluta, capaz de chegar à essência das coisas, ao espírito, ao infinito. A música, nessa concepção, é etérea, livre de contato com a matéria” (FONTERRADA, 2008:69). Esta concepção é anterior à apreensão científica da música, a qual mostrou a relação das ondas sonoras e sua propagação pela matéria, fator amplamente abordado pela música e pela educação musical no século XX.

destes autores não é uma exclusividade deste trabalho. Claparède chegou a entrar em contato com a atividade pedagógica de Dalcroze, pois eram contemporâneos e residentes na mesma cidade, chegando a seguinte opinião:

É interessante comprovar que você chegou, por caminhos totalmente diferentes dos da psicologia fisiológica, a conceber, como ela, a importância psicológica dos movimentos e o papel que desempenha o movimento, como suporte dos fenômenos intelectuais e afetivos. (CLAPARÈDE *apud* FONTEERRADA, 2008:125).

Os “caminhos totalmente diferentes” que Claparède destaca é, possivelmente, a fonte de onde Dalcroze tirou suas conclusões. Dalcroze baseou-se na sua própria vivência como professor, na intuição e na observação para erigir seu método, algo que não se assemelha à forte necessidade de justificar a pedagogia pelos estudos psicológicos presente na Educação Nova. Por outro lado, a abordagem pedagógica deste educador musical segue a tendência das escolas experimentais de sua época, como as de Claparède, Decroly e Dewey, as quais não se limitavam à realização do ensino, mas serviam como institutos de pesquisa da educação. Não obstante semelhanças e diferenças, Claparède e Dalcroze chegaram à mesma conclusão: a da experiência como construtora do conhecimento, a qual parte de uma necessidade da natureza e é dada pela interação entre ela e o indivíduo.

Se Dalcroze não partia da ciência para alcançar suas conclusões, seu discípulo, Edgar Willems (1890-1978) é um dos maiores representantes desta vertente na educação musical. Willems, que nasceu na Bélgica mas radicou-se na Suíça, foi aluno de Dalcroze, e se apropriou de suas ideias, lançando mão dos estudos da Física e da Fisiologia inaugurados por Helmholtz³⁷ para erigir sua própria proposta de educação musical.

Os princípios gerais que delimitam o trabalho educacional de Willems são os mesmos de Dalcroze: o conhecimento musical construído a partir da experiência, isto é, por meio da interação entre o homem e a natureza da música. No entanto, Willems volta-se para o aprofundamento científico desta relação, na busca da “legalidade natural” a qual a música estaria submetida. Para ele “é necessário conhecer cientificamente o modo de funcionamento

³⁷ “Helmholtz, um dos mais importantes físicos do século XIX, dividiu sua obra em três partes; na primeira, apresentou os resultados de suas pesquisas físicas e fisiológicas, como as leis dos fenômenos periódicos e a natureza dos sons harmônicos. Na segunda, debruçou-se sobre a observação anatômica, buscando conhecer de que maneira o ouvido apreende o fenômeno sonoro; e, na terceira, investigou os princípios da construção musical no tempo e no espaço, isto é, em diferentes épocas e culturas, voltando sua atenção notadamente para os grupos étnicos e, explicitamente, investigando o gosto, a escolha e a liberdade inerentes ao âmbito estético. De acordo com Helmholtz, a estética não subtrai a música da jurisdição da acústica e da fisiologia do aparelho auditivo. Advogava, também, o que poderia ser chamado de “legalidade natural”, isto é, quaisquer que sejam as leis estéticas e artísticas, elas não podem contradizer as leis naturais que governam os sons e suas relações” (FONTEERRADA, 2008:83).

do ouvido”, o que serviria como “intermediário entre o mundo objetivo das vibrações sonoras e o mundo subjetivo das imagens sonoras” (FONTERRADA, 2008:139). Passou então, apoiado na obra de Helmholtz, a estudar o som em seus aspectos estruturais, organizacionais e na sua interação com o aparelho auditivo humano. Isso o levou a priorizar a escuta em seu trabalho pedagógico, tratando-a sob uma abordagem *funcional*, ou seja, pelo seu papel como formadora da musicalidade. A escuta, para este autor, divide-se em três dimensões: a sensitiva, a dos afetos e a intelectual, todas em relação direta com a formação humana, como explicita Fonterrada (2008):

A audição, de acordo com o autor, apresenta aspectos que Willems denomina sensorialidade, sensibilidade auditiva ou afetividade auditiva, e inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a capacidade sensório-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, prosseguindo, além disso, para uma dimensão espiritual (p. 139).

De maneira geral, o que Willems denomina *sensorialidade* é a relação direta entre o som – e não a música, em si – e o aparelho auditivo humano; a sensibilidade auditiva estaria, de acordo com este autor, ligada às diferentes emoções e afetos, que seriam gerados pela escuta; a inteligência auditiva seria a capacidade de racionalizar a respeito do som, de construir sínteses abstratas fundadas nas bases sensoriais e afetivas. Apesar de dividir a experiência da escuta em diferentes aspectos, Willems destaca que esta separação é simplesmente teórica, e tem a função de auxiliar na compreensão do fenômeno auditivo e apoiar a prática pedagógica. A audição é sempre uma experiência global, em que todas estas dimensões ocorrem simultaneamente. Não obstante esta posição, o autor recomenda que o ensino da música parta da sensorialidade, ou seja, do reconhecimento do som pelo sentido da audição. Deste modo, Willems formula seu método – ou melhor, sua proposta de “ordenação construtiva”, como o próprio autor a denominava (FONTERRADA, 2008:150) – apoiando-se na percepção sonora, com destaque para o parâmetro da altura pois, para ele, a natureza da música se encontra prioritariamente nos intervalos melódicos.

É exatamente esta compreensão da natureza, ou da natureza da música, como formadora das capacidades humanas que liga as ideias pedagógicas de Willems às de Dalcroze e, por sua vez, ao arcabouço teórico da Educação Nova. Assim como seu professor ele acreditava que a musicalidade se dá pela interação entre o indivíduo e o meio, e que tal relação proporcionaria o desenvolvimento humano por a música ser considerada encarnada e se manifestar através das regras da natureza. Contudo, enquanto seu antecessor se vale desta ideia para aproximar a música e o movimento em um latente interacionismo, Willems, ao se apoiar na ciência para compreender a interação entre o homem e o som, acaba por gerar um

funcionalismo maior do que o do seu mestre em sua abordagem educacional. Digamos que a pergunta “para que serve isso?” seja mais orientadora do trabalho pedagógico de Willems do que do de Dalcroze. Cada intervalo melódico tem uma função direta para cada uma das dimensões da escuta (sensorial, afetiva e intelectual) e, deste modo, um papel na formação humana através da musicalidade.

Outro aspecto diferencial destes dois autores dos primórdios dos métodos ativos em educação musical é a *cientificidade* do segundo. Vimos que uma das principais características do começo da Educação Nova foi a sua forte base científica, apoiada principalmente na psicologia como fundamento das experiências pedagógicas revolucionárias e como elemento validador. Enquanto Dalcroze não se apoiava nesta tradição, estabelecendo seu experimentalismo educacional pela intuição de problemas, Willems seguia o mesmo caminho de Claparède e Decroly, tomando a ciência, notadamente aquela do som, como fonte de suas reflexões e como base a partir da qual se edificam suas conclusões pedagógicas.

Um terceiro ponto que pode ser destacado na afinidade teórica entre Edgar Willems e o ideário Novo da educação é a questão da *valorização do presente*. Na primeira geração dos métodos ativos este tema ainda era tratado de forma incipiente e, como vimos, nesta época, estava mais ligado aos objetivos da educação (desenvolvimento da experiência musical e da capacidade expressiva) do que ao seu conteúdo. Entretanto, na abordagem pedagógica de Willems podemos encontrar um prenúncio do que seria uma das principais ideias norteadoras da segunda geração dos métodos ativos em educação musical: a *emancipação dos sistemas musicais tradicionais*. Por ter se embrenhado na ciência do som, este autor passou a considerar em sua prática educacional outras possibilidades melódicas que não necessariamente aquelas ligadas à tradição tonal, como o reconhecimento de intervalos bem menores que um tom. Chegou ao ponto de construir, para uso pedagógico, teclados que possuíam cem teclas, cujo intervalo entre a primeira e a última tecla era de um tom. Para Fonterrada, “Willems entende que a educação musical não pode ater-se à formação do ouvido clássico, pois é preciso que se prepare a audição para aceitar outros sistemas” (2008:143). Este posicionamento se alinha à perspectiva da desvalorização do conhecimento tradicional que, como vimos, parte da filosofia de Spencer – ainda que isso se dê timidamente, pois a maioria de suas propostas pedagógicas são construídas sobre o sistema tonal.

Diferentemente de Willems, Carl Orff (1895-1982) não avançou na emancipação dos conteúdos tradicionais da educação musical, ainda se apoiando no repertório clássico. Entretanto, seu método de ensino aponta para preocupações educacionais que dão margem ao

surgimento, no campo da educação musical, de ideias ligadas à segunda geração dos métodos ativos. A principal delas: a *ênfase dada à improvisação* no seu trabalho pedagógico³⁸.

A necessidade de criar está implícita no direcionamento pedagógico de seu método, e ela se manifesta pela atenção dada à improvisação como atividade educacional. A improvisação é feita através do *instrumental Orff*: um conjunto de diversos instrumentos, de todas as famílias, concebidos especialmente para sua utilização educacional. O exemplo mais conhecido são os xilofones e metalofones com teclas removíveis. Este instrumento permite que o professor retire as teclas, deixando somente as que o aluno vai usar na atividade proposta. Isso dá a oportunidade de que, mesmo sem qualquer conhecimento musical e com um mínimo de habilidade motora, o aluno possa improvisar desde a primeira aula. Existe também toda a qualidade de instrumentos produzidos exclusivamente na escala pentatônica, o que propicia, pelas características intrínsecas a esta escala, a sobreposição de notas em diversos instrumentos sem que o todo “soe estranho”. Assim, os alunos podem tocar em conjunto e improvisar sem a necessidade de conhecimento teórico prévio.

O grande diferencial da pedagogia Orff em relação aos outros métodos da primeira geração é o instrumental a ele associado. Esse conjunto de instrumentos, por sua vez, é concebido especialmente para proporcionar maior liberdade de improvisação. Assim, podemos considerar que o ato de improvisar está ligado à própria estrutura da metodologia Orff. A criação é tomada como eixo central do trabalho educativo. Veremos que é exatamente esse o ponto de vista um dos limiares que separa a primeira geração da segunda nos métodos ativos em educação musical.

Entretanto, a concepção que guia a criação do instrumental Orff não é somente as possibilidades de improvisação. A opção do educador alemão em utilizar a escala pentatônica não se justifica exclusivamente pelos aspectos funcionais desta escala no ato de improvisar, mas remete à *teoria da recapitulação*³⁹. Para este autor, deve-se começar a lecionar a música

³⁸ Há muito tempo a improvisação é um elemento presente na educação musical. Para se ter uma ideia, Fonterrada destaca que já na Idade Média as aulas de música contemplavam este conteúdo (FONTERRADA, 2008:36). Contudo, com o advento das ideias educacionais modernas, este aspecto da educação musical ganha ênfase no trabalho educativo. Assim, Carl Orff não é o único educador da primeira geração a propor atividades de improvisação. Antes dele, Dalcroze já enfatizara a improvisação rítmica e melódica em sua pedagogia (MANTOVANI, 2009:50). Entretanto, optamos por abordar esse assunto em Orff por dois motivos: primeiramente, porque a improvisação está intimamente ligada à estrutura de seu método – o que não exclui que em outros métodos o ato de improvisar também faça parte do corpo de atividades –; em segundo, e principalmente, porque a ênfase na improvisação dada pelo método Orff expõe uma tendência que se liga à segunda geração dos métodos ativos em educação musical. Assim, a escolha em tratar este tema somente na exposição das ideias do educador alemão responde à tentativa de traçar uma trajetória histórica, e não à deficiência de outros métodos com relação à improvisação.

³⁹ A concepção de que a realidade é uma consequência da crescente complexidade do próprio existir – ideia que ganha força no campo pedagógico a partir da teoria da evolução de Darwin – levou a uma perspectiva

pela escala pentatônica, pois ela surgiu antes da tonalidade na história da música e, assim, seria mais adequada ao ensino dos leigos, evoluindo progressivamente os conteúdos em paralelo com o próprio desenvolvimento histórico da música. Assim, o instrumental Orff não é somente um produto da ênfase dada à improvisação neste método, mas também é um material concebido em função de uma pedagogia que adota como subsídio teórico a teoria da recapitulação. Tal posicionamento nos permite associar as ideias pedagógicas de Orff à obra de Decroly, que também acreditava que a recapitulação dos saberes construídos no decorrer da história era a melhor forma de adequar o conteúdo da aula ao processo de desenvolvimento do aluno. No entanto, é necessário atentar para o fato de que, em ambos os autores, tal posicionamento se liga às necessidades expressivas do aluno, e não à transmissão de conhecimentos secularizados:

(...) a pedagogia da existência, embora também utilizasse as teses evolucionistas e desse relevo a certos parentescos entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento pré-histórico da Humanidade, elaborou uma teoria totalmente diferente. Isso é evidente em Decroly, que dá à teoria da recapitulação um sentido psicológico: relaciona-a com as necessidades e o interesse presente das crianças, com a sua atividade e a sua expressão. Aquilo que para a pedagogia da essência devia ser um programa para levar a criança a conhecer sistematicamente as etapas do desenvolvimento da Humanidade torna-se na perspectiva da pedagogia da existência a organização e a satisfação das necessidades atuais da criança, no domínio do conhecimento e da ação (SUCHODOLSKI, 2002:55).

Deste modo, após a exposição de pontos convergentes entre as ideias pedagógicas da primeira geração dos métodos ativos em educação musical e da Educação Nova, podemos perceber que ambas não representam movimentos separados ou paralelos, mas respondem à mesma construção histórica de ideias, às quais afirmam a existência do homem como norte da pedagogia. Vimos que, inclusive, esta aproximação não é somente uma opção metodológica da presente pesquisa, mas que os autores em questão realmente entraram em contato uns com as obras dos outros, o que confirma este trânsito de ideias comuns.

Os métodos ativos em educação musical constituem uma revolução no modo e nos objetivos do ensino da música. Apesar de a música romântica ser essencialmente expressiva, esta característica se limitava aos aspectos estéticos internos à própria música, e seu ensino ainda se apoiava na transmissão de elementos técnicos para a execução perfeita do repertório.

educacional que ficou conhecida como *teoria da recapitulação*. Nela, o conteúdo pedagógico era direcionado pela própria evolução do homem, ou seja, era necessário que o programa de atividades passasse pelos modos de vida e conhecimentos humanos em um sentido linear e crescente, da pré-história à atualidade.

A principal contribuição da nova geração de educadores musicais foi justamente se desvincular deste ideário. A exaltação da técnica é substituída pela experiência da música. Por fim, esta transformação pedagógica significa a sacramentação de uma mudança de paradigma: da essência, que concebe a música como espírito idealizado que expressa a subjetividade do homem, para a existência, em que a música é tida como característica da experiência da própria vida e formadora da subjetividade.

Dizemos “sacramentar” pois é importante que o leitor constate que tais ideias não são criadas, no sentido estrito da palavra, pela Educação Nova. São, na verdade, consequências de um desenvolvimento histórico de ideias que, na pedagogia, podem ser classificadas como um movimento que vai da essência à existência. Prova disso são as diretrizes para o ensino de música apontadas por Pestalozzi, as quais, de certa maneira, já anunciavam os métodos ativos em educação musical desde o século XVIII. Nesta época, as pedagogias da essência ainda sobrepujavam as existencialistas, fato que só foi invertido com o advento da Educação Nova. Assim, podemos perceber o processo de desenvolvimento das ideias pedagógicas, que se relacionarem intimamente no desenrolar da história da educação sob o eixo contraditório da relação essência/existência.

A primeira geração dos métodos ativos em educação musical, no entanto, também não é estática, e com uma análise mais cuidadosa podemos perceber tendências internas que a alteraram. A principal delas foi o *deslocamento do acento da expressividade como execução para a expressividade como criação*. No início dos métodos ativos em educação musical a vivência da música tinha por objetivo a expressão musical, mas ainda estava muito ligada à execução de exercícios, então adaptados às necessidades da experiência humana. Aos poucos, o problema da liberdade individual adentrou os aspectos expressivos da educação musical e, como consequência, a criação e a improvisação foram ganhando importância no conjunto das ideias pedagógicas. Este deslocamento é notável na proposta educacional de Carl Orff a qual, mesmo que incipientemente, tem um delineamento claro quanto à improvisação e à sua importância, o que se traduz metodologicamente.

Tal mudança de foco também coincide com a contradição gerada no interior da Educação Nova. Como vimos, o interacionismo foi dividido em fatores internos e externos e, para a maioria das correntes pedagógicas, os últimos foram considerados como negativos à educação, pois representavam uma imposição da sociedade considerada nociva à formação humana. A consequência deste posicionamento não poderia ser outra senão a mesma obtida no interior da educação musical: a exaltação da criatividade como verdadeira fonte de

aprendizado, dando margem ao direito individual de expressão. Esta concepção foi subsidiada pela noção bergsoniana de evolução, a qual trata a vida como uma força essencialmente criadora; adaptada às pedagogias da existência, a vivência da realidade e a formação do homem só se dão em sua completude através da criação.

É exatamente esta alteração o principal fator que traça a fronteira pedagógica entre a primeira e a segunda geração dos métodos ativos. Enquanto os primeiros revolucionam ao equalizar a educação musical às ideias vigentes no ideário Novo, os segundos acompanham a tendência educacional do século XX e deslocam o acento do trabalho pedagógico para o estímulo à criatividade potencialmente presente em todo ser humano.

É com estas considerações que partiremos para a discussão da segunda geração dos métodos ativos em educação musical. Assim como a exposição realizada até o momento neste segmento do trabalho, daremos prioridade para a identificação do ideário que influenciou o trabalho pedagógico de Murray Schafer em detrimento de qualquer aprofundamento metodológico nos autores a serem abordados. Seguiremos o mesmo eixo de análise utilizado até aqui, isto é, o das características existenciais da atividade educacional, que agora se manifestam pela ênfase à criatividade. Deste modo, analisaremos a obra de dois autores da segunda geração: George Self e John Paynter. Dois motivos impulsionaram a escolha destes autores: primeiramente, eles são umas das poucas referências diretas citadas por Schafer em sua obra (SCHAFER, 1991:278); e, em segundo, pelo fato de John Paynter possuir extensa produção acadêmica, o que facilita o acesso a suas ideias pedagógicas⁴⁰. Por fim, discutiremos as particularidades da abordagem de Murray Schafer dentro deste contexto.

A Segunda Geração dos Métodos ativos em Educação Musical

Do mesmo modo como a pedagogia se transformou no século XX a música também sofreu grandes alterações, o que determinou novas formas de se praticar seu ensino. De acordo com Fonterrada (2008)

Essa época coincide com a grande virada da produção musical, com as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na Radiotélévision Française (*musique concrète*) e as experiências de música eletrônica conduzidas por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Friburgo. De

⁴⁰ Há de se destacar que, assim como na primeira geração, o conjunto de educadores musicais da segunda geração é bem maior que este, envolvendo diversos autores de diferentes países. Fonterrada (2008) e Mateiro e Ilari (2011) explicam as ideias pedagógicas de vários outros educadores musicais contemporâneos à Self e Paynter. A despeito disso, optamos por tratar somente destes dois autores pelos motivos expostos no texto.

maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico. Além disso, relembrem-se as propostas de Cage, fortemente influenciadas pelo budismo e que surgiram como uma reação à “cerebralização” da música, concentrando-se no próprio som e em procedimentos aleatórios (acaso) (...) (p. 179).

Este período pode também ser analisado como o esgotamento do material musical tradicional. A expansão da tonalidade no período romântico levou as técnicas da tradição tonal ao limite, gerando, de certa maneira, sua própria implosão. Progressivamente as possibilidades de se trabalhar a música por meio das notas musicais tradicionais foram se enfraquecendo, ou mesmo esgotando. Por outro lado, os ruídos começam a ser vistos como sons musicais. De maneira geral, as propostas vanguardistas direcionavam músicos e ouvintes para uma nova abordagem da música, em que o interesse pelo som em si era mais importante do que as notas musicais e o ruído considerado parte integrante da música. Vimos que, para Schafer, este processo também corresponde à própria alteração da paisagem sonora.

Não é nossa intenção neste trabalho apontar todo o movimento de transformação da música neste período. Contudo, é necessário destacar que tal mudança na produção musical é, junto com a ênfase educacional à criatividade, uma determinante dos limites entre a primeira e a segunda geração de educadores musicais. Isso se dá pois os novos métodos ativos estão completamente ligados a esta noção vanguardista da música, utilizando-se de suas reflexões e adaptando seus procedimentos composicionais à sala de aula.

Destarte já podemos apontar uma relação entre a segunda geração e o ideário da Educação Nova. Vimos que a questão da valorização do presente na forma de negação da transmissão de conteúdos secularizados, ideia que parte da obra de Spencer e seu darwinismo aplicado à sociologia, não possui uma correspondência direta com as ideias pedagógicas da primeira geração de métodos ativos em educação musical, pois estas se utilizam, prioritariamente, do repertório tradicional. Nelas, a crítica à transmissão de conhecimento é direcionada às abordagens metodológicas, mas não se expandem ao conteúdo tratado em aula. A segunda geração, por sua vez, se alinha à produção musical de sua época, e considera prejudicial que o ensino musical se limite a tratar da música de séculos passados. A crítica é, portanto, expandida ao conteúdo, do mesmo modo como os educadores Novos consideravam os conhecimentos secularizados como ultrapassados. Assim, a valorização do presente, característica marcante da segunda geração, começa já nos conteúdos abordados, e esta perspectiva remete às ideias provenientes do arcabouço teórico da Educação Nova.

Este ponto de vista está presente na obra de George Self, educador musical britânico que se destacou por ser um dos primeiros a levar a música de vanguarda para a sala de aula. De acordo com Fonterrada (2008)

Ele não concorda com um ensino de música voltado para o passado e para o que denomina “adestramento musical dos alunos”, que faz que toquem ou cantem sons determinados, organizados em ritmo e tempo concebidos pelo compositor (...).

O que está em jogo, com ele e outros educadores/compositores, é o paradigma tradicional que ampara o ensino de música; em troca, propõe uma educação musical em que os valores vigentes na música ocidental tradicional (precisão de ataque, afinação, técnica) são substituídos por procedimentos de alto índice de imprecisão, que se somam aos aleatórios e às improvisações (p. 180).

É por meio desta crítica ao modelo tradicional e pelo alinhamento à música de vanguarda que sua proposta de educação musical é estruturada. Em Self, os novos valores tomam forma pedagógica em pelo menos dois procedimentos: uma *nova classificação para os instrumentos* e uma *notação musical diferenciada*. Em sua atividade educacional o autor descarta a divisão tradicional dos instrumentos por timbres, atentando-se às outras qualidades sonoras. Cria, então, três grandes grupos de instrumento: os que produzem sons curtos, como pandeiros, claves e tambores pequenos; os de sons que se extinguem gradualmente, como o piano, os gongos e os metalofones; e os que produzem sons possíveis de serem sustentados (*tenuto*), como cordas, metais e madeiras. Esta divisão dá margem para que as atividades de improvisação gerem sonoridades não usuais, distantes daquelas encontradas na música tradicional. Não obstante, os resultados obtidos não são completamente aleatórios, podendo gerar um produto claro, uma música, a qual ao mesmo tempo abre-se à capacidade criativa dos alunos de combinar os timbres possíveis e se expressar por meio do som, mas mantém uma unidade estrutural, devido à classificação pré-disposta.

A principal contribuição de George Self, no entanto, está no seu modelo de notação musical. A ideia geral desta notação é, por um lado, enfatizar aspectos não contemplados pelo modelo tradicional e, por outro, permitir uma gama maior de liberdade de execução.

Na tradição da notação musical, os parâmetros possíveis de serem escritos não vão muito além da altura e do ritmo. Self se apropria desta notação e a expande, realizando uma inversão nos valores: a precisão na altura e no ritmo é deixada de lado para o favorecimento de elementos como o timbre e a textura sonora. Tal proposta iguala-se às preocupações da música de vanguarda, que também realiza esta inversão na produção musical. Mas não é somente a qualidade do som que motiva Self a sistematizar este novo modelo de notação. Por estar essencialmente estruturada para abarcar as possibilidades de imprecisão e os

acontecimentos sonoros aleatórios, a própria partitura detém a capacidade de incentivar a criação, a liberdade de se expressar através do som. Murray Schafer chega a exaltar esta capacidade da notação de Self, considerando que “a grande beleza dos primeiros trabalhos de George Self está em que, através do uso de alguns poucos sinais básicos da teoria tradicional, elaborou um sistema que permite uma expressão relativamente livre de ideias musicais, sem violar a teoria convencional” (SCHAFER, 1991:310).

A notação musical de George Self sintetiza todos os aspectos correntes nas ideias pedagógicas de sua época. Primeiramente, como já enfatizamos, ela parte da relação entre a educação musical e a música de vanguarda. Isso significa, na esteira das concepções das pedagogias da existência, uma *valorização do presente na forma de conteúdo aplicado*, isto é, a exaltação da produção musical contemporânea em detrimento da “música do passado”. Mas não somente na dimensão do conteúdo a valorização do presente se manifesta. A grande abertura que a notação de Self dá para a improvisação e criação de sonoridades também fixa a atividade musical no presente. A *performance* não é mais dada como a simples reprodução de uma peça: a própria peça exige um grau de criação na sua execução, o que transforma aquele intervalo de tempo em que a peça está sendo tocada em um momento único, incapaz de ser reproduzido com total fidelidade futuramente.

Este é justamente o ponto convergente entre os dois aspectos das pedagogias da existência que estamos tratando no momento: a valorização do presente e a ênfase à capacidade criativa. *A atividade criativa é intrinsecamente ligada ao presente*. É no presente que se pode criar, e a manifestação desta criação, por mais que tenha consequências futuras, também só se dá em total completude no presente, pois no futuro outras variáveis influenciarão aquele “recorte” de tempo que é o momento da criação. Esta relação está inserida na proposta de notação de George Self, que alia a *performance* às possibilidades de composição numa afirmação do presente, tanto na sua proximidade à música de vanguarda quanto na própria atividade educacional.

A afinidade entre a música de vanguarda, a criatividade, o presentismo e a pedagogia não está, contudo, tão explicitamente colocada em George Self quanto em John Paynter; mas antes de a discutirmos, vejamos um pouco da obra deste autor, a qual mostra a sua importância para a educação musical em seu país, a Inglaterra, e em todo o mundo.

John Paynter é um dos mais influentes educadores da segunda geração dos métodos ativos, tanto por sua atuação como professor quanto como pesquisador da educação musical. Esta trajetória começa na década de 1950, quando iniciou seus trabalhos como professor

generalista no ensino fundamental inglês. Paralelamente a esta atividade, Paynter manteve-se atrelado à pesquisa da educação musical e, já em 1969, ingressou no Departamento de Música da University of York. De 1973 a 1983, desenvolveu o projeto *Music in the secondary school curriculum*, que avaliou o currículo em música do ensino médio de seu país e que, em 1985, foi a base para a reforma curricular em música da Inglaterra, inserindo definitivamente a composição como conteúdo central da disciplina. Além disso, durante 25 anos Paynter foi editor geral da Cambridge University Press, dando notável impulso a duas das principais revistas acadêmicas da área: *The Resources of Music* e *British Journal of Music Education*. É autor de diversos livros e publicações sobre educação musical, os quais sempre giram em torno da temática da composição e sua contribuição para a aula de música nos aspectos filosóficos (da natureza da música), pedagógicos (métodos e abordagens educacionais) e estruturais (o currículo em música) (MATEIRO, 2011:243-274).

Diante de uma produção pedagógica e literária desta magnitude, será de grande valia dedicarmos especial atenção aos escritos de Paynter, pois eles refletem, explicitam e sintetizam o ideário da segunda geração dos educadores musicais. Faremos isso por meio da análise temática de dois de seus textos: *Music in the school curriculum: why bother?* (PAYNTER, 2002) e *Making progress with composing* (PAYNTER, 2000), ambos publicados no *The British Journal of Music Education*, e considerados por Mateiro e Ilari (2011) como sínteses de seu pensamento em educação musical. Ao expor as reflexões de Paynter, as relacionaremos ao eixo tratado até aqui, inserindo-as na trajetória das pedagogias da existência.

Em *Music in the school curriculum: why bother?* (PAYNTER, 2002), o autor parte da crítica aos currículos escolares em geral, considerando que “um currículo muito facilmente torna-se um sumário do conhecimento a ser passado adiante, competências estabelecidas a serem adquiridas e fatos bem atestados a serem memorizados”⁴¹ (2002:215). Cita, então, o quanto este modelo se distancia e se esquece de “professores visionários” como Pestalozzi e Froebel, “que acreditavam que era importante construir sobre experiências e as descobertas pessoais dos alunos”⁴² (idem:216). Não é necessário insistir na simetria entre este posicionamento e as pedagogias de existência, tanto na concepção de currículo quanto nas referências diretas citadas por Paynter.

⁴¹ “A curriculum very easily becomes a summary of knowledge to be passed on, established skills to be acquired and well-attested facts to be memorized”.

⁴² “Who believed that it was important to build upon pupils' experiences and personal discoveries”.

Após explanar sua opinião a respeito do currículo tradicional, Paynter passa a discutir as particularidades da natureza da música, buscando descobrir o que é essencial e específico nela, para que este aspecto possa justificar seu ensino, sua contribuição para o currículo escolar. Na opinião de Paynter:

Música não tem passado; ela só existe no momento em que acontece, e não há duas *performances* idênticas. Isto não é uma desvantagem. Pelo contrário, é o maior patrimônio da música, porque, talvez mais do que qualquer outra coisa em nossa experiência, ela evoca o essencial “agora”, sem implicações de um passado e um futuro potencial⁴³ (idem:216).

Esta é, para Paynter, a característica mais essencial da natureza da música: a sua necessidade de estar atrelada ao presente, de ser *a-present-ada*⁴⁴. Não obstante qualquer gravação, quando ouvimos uma música estamos nos relacionando com ela no presente; é um momento que tem começo, meio e fim. Esta associação fica ainda mais clara quando tocamos um instrumento. Para o autor, *a música está intimamente conectada à experiência do presente por natureza*. Mas de que modo esta natureza da música se reflete na experiência humana em sua forma mais básica, mais essencial? Para Paynter, o ato de ouvir uma música ou de tocar um instrumento é sim, uma experiência musical. No entanto, o presentismo da música se manifesta em sua completude na composição, ou, como Paynter prefere denominar: o *fazer musical*⁴⁵. É pelo ato de fazer (compor) música que a sua natureza se dá na musicalidade humana: a música não é somente algo para se ouvir; antes disso, é uma criação humana; “é o ato de fazer que justifica a arte”⁴⁶ (idem:219).

Isso implica uma problemática com relação aos currículos tradicionais. Eles excluem a experiência, a vivência da música no seu ensino e, limitando-a à transmissão de conhecimentos, retiram dela o seu atributo mais natural. Para o autor, é necessária uma transformação na maneira de se lecionar a música, transformação esta que deve abarcar a natureza essencial da música e sua manifestação na natureza humana. Deve-se, portanto, centrar o ensino musical no ato de compor. E de que modo podemos incentivar a composição na sala de aula de forma que ela responda por todas as suas características essenciais, ou seja, que se traduza em experiência musical e não se limite à transmissão de um conhecimento? É exatamente este o ponto discutido em *Making progress with composing* (PAYNTER, 2000).

⁴³ “Music has no past; it exists only at the moment when it happens, and no two *performances* are identical. This is not a disadvantage. On the contrary, it is music's greatest asset because, perhaps more than anything else in our experience, it evokes the essential ‘now’ without implications of a past and a potential future”.

⁴⁴ *Present-ing* (PAYNTER, 2002:217).

⁴⁵ *Making up music* (PAYNTER, 2002:219).

⁴⁶ “It is the act of making that justifies the art”.

Neste artigo, Paynter inicia por reafirmar a natureza criativa humana para a música, considerando que o ato de compor “é a coisa mais natural para os seres humanos”⁴⁷ (p. 6). Contudo, o autor aponta que esta perspectiva pode acarretar alguns problemas educacionais: se compor é algo natural ao ser humano, quem são os professores para interferir neste processo? Paynter destaca que, em geral, a educação musical voltada para a composição é direcionada para um de dois polos opostos: o primeiro, aquele que considera que a experiência de compor deve se basear somente na expressão dos sentimentos; o segundo, o que transmite técnicas composicionais para que o aluno, pelo seu uso, consiga criar. Em ambos, o risco é o *esvaziamento da experiência* de compor: no primeiro, os sentimentos podem passar de fonte de inspiração à justificativa de uma vivência superficial, em que qualquer atitude é válida, pois é “o que o aluno está sentindo”; no segundo, inversamente, é a limitação da experiência criativa pela simples aplicação da técnica composicional. A chave para esta contradição, de acordo com Paynter, é compreender que o sentimento não está separado do pensamento, e que, por mais simples e intuitiva que uma música possa parecer, ela só é considerada música ao ser reconhecida como tal: ela é fruto de uma *escolha*, por mais que não se saiba exatamente o seu motivo. Deste modo, Paynter conclui que “o caminho mais seguro para ajudar os alunos a compor melhor é incentivá-los a pensar sobre a essência do *processo musical*, não como regras abstratas, mas diretamente em relação ao que eles mesmos criam”⁴⁸ (*grifo nosso*, PAYNTER, 2000:7).

A chave para o programa de ensino de Paynter se encontra na compreensão de dois momentos distintos: primeiramente, *deve-se partir da própria composição do aluno*, do que ele está fornecendo como um produto composicional; depois, é necessário o *questionamento, por parte do professor, do porquê deste aluno ter realizado as escolhas que determinaram a este conjunto de sons a denominação de “música”*. Paynter recorre à etimologia da palavra “compor” (colocar junto) para demonstrar que, enquanto sons não são colocados juntos em uma obra “fechada”, inteira, autovalidável, não se pode começar a discutir composição. Assim, segundo ele, deve-se desde o primeiro momento incentivar os alunos a colocarem sons juntos. Logo após isso, o professor deve questionar tal escolha. Por exemplo: mesmo que a música oferecida pelos alunos seja somente composta por uma ou duas notas, pode-se perguntar “mas, por que esta nota?”, “por que repeti-la, e não mantê-la?”, “por que esta nota primeiro, e não o contrário?”. A atividade deve originar-se no aluno. Qualquer que seja o

⁴⁷ “It is the most natural thing for human beings to make up music”.

⁴⁸ “(...) the surest way to help pupils to get better at composing is to encourage them to think about the essentially musical process, not as abstract rules, but directly in relation to what they themselves create”.

estímulo por ele apresentado, é necessário que o professor questione o porquê disso. Assim, *parte-se do próprio processo de composição para o questionamento da composição*. Para Paynter (2000)

Centrando-se sobre essas decisões, e pressionando os alunos a descobrir o máximo possível sobre o porquê de terem feito a música deste modo (“Eu apenas gosto desse jeito” não é bom o suficiente!), nós os iniciamos no processo de questionamento que todo compositor deve se perguntar sobre cada peça: “Para onde estes pensamentos musicais levando? Quais são as possibilidades? Por que eu deveria escolher esse caminho, em vez de qualquer outro? Como eu sei quando esta parte estiver concluída?”⁴⁹ (p.8).

Com esta abordagem, Paynter supera a dicotomia entre uma aula baseada na composição que considera qualquer atividade do aluno como válida e a que se limita a execução de técnicas composicionais. A intuição não é deixada de lado, pois é da própria ação intuitiva do aluno que o ensino deve partir. Não obstante, esta ação é questionada, levando ao entendimento do processo criativo. Isso faz que a aula gire em torno da experiência, da vivência da composição. Tal proposta pedagógica também corresponde à própria natureza da música considerada por Paynter, pois o ensino se dá na ação criativa do aluno, na compreensão do processo composicional, ou seja, no presente.

Vemos, deste modo, que toda a concepção educacional de John Paynter está calcada no arcabouço teórico recorrente nas ideias pedagógicas do século XX. Seriam muitas as possibilidades de traçar esta relação mas, neste trabalho, nos atentaremos à proximidade entre a obra deste autor e a de John Dewey, tanto pela sua semelhança teórica quanto pelo modo como tal teoria se apresenta na sua atividade de ensino.

Apesar de não se alinhar ao pragmatismo, a apreensão epistemológica de Paynter se assemelha à de Dewey: o conhecimento é construído por meio da atividade diretamente relacionada a problemas práticos. Isso acarreta algumas conclusões semelhantes em ambos os autores. Primeiramente, assim como o educador/filósofo estadunidense, Paynter considera que a vida seja um contínuo ciclo de experiências. Podemos notar este posicionamento pela afirmação de que a música se dá essencialmente no presente, ou seja, que ela é intrinsecamente relacionada à experiência. A música, como um dos elementos da vida, só é contemplada em sua natureza pela sua vivência; mais do que isso: não há possibilidade de a música estar afastada da experiência, visto que a experiência faz parte da sua natureza.

⁴⁹ “By focusing on those decisions, and by pressing students to discover as much as possible about why they have made the music as it is (‘I just like it like that’ is not good enough!), we start them on the path of asking the questions that every composer must ask about every piece: ‘Where are these musical thoughts leading? What are the possibilities? Why should I choose that path rather than any other? How do I know when this piece is completed?’”.

Sendo assim, a própria compreensão da educação também se assemelha nos dois autores. A experiência para Dewey é o próprio processo da natureza e, desta forma, não há como construir ou transmitir a experiência, pois ela já é a própria fonte de construção da vida; por isso, sua concepção de educação é a de reorganização da experiência. Do mesmo modo, Paynter considera a musicalidade como algo natural ao ser humano: não há como construí-la, ela já está presente; cabe ao ensino de música direcionar seu maior potencial, o composicional. Sendo este ponto semelhante, o propósito da educação também é comum nos autores. Dewey toma como objetivo da educação a própria melhora da experiência, uma educação com um fim na educação; Paynter considera que o processo educacional, que se baseia na composição, tem como fim a melhora da composição, pois é nela que a experiência musical se completa. Para Paynter

Não é o propósito da educação musical tornar a criança musical: eles já são musicais, uma vez que isso faz parte de sua natureza humana. Nossas perguntas dirigem a atenção para o que eles sabem intuitivamente – que o material musical tem potencial para ir além – para que, fazendo um balanço do que eles já realizaram, a imaginação possa começar a explorar em novas direções⁵⁰ (PAYNTER, 2000:21).

Não somente no campo das ideias a obra destes dois autores se relaciona. Elas também orientam processos metodológicos semelhantes. Destarte, pode-se perceber a influência de Dewey na organização pedagógica de Paynter, que descarta a divisão das aulas em disciplinas diferentes, como harmonia e estruturação musical, preferindo a aplicação de projetos temáticos (MATEIRO, 2011:259-262), uma das mais marcantes inovações da “Escola de Dewey”. Nestes projetos, tanto no trabalho educativo de Dewey quanto no de Paynter, os alunos são levados a resolver problemas práticos, isto é, vivenciar a resolução do problema. Além disso, como vimos, são questionados e levados a refletir a respeito do processo de resolução.

Há, contudo, uma diferença entre as ideias pedagógicas de Paynter e de Dewey. A metodologia de Dewey consiste em adaptar os conteúdos tradicionais à experiência do aluno pela resolução de problemas práticos. Por exemplo, quando é pedido a um estudante que cozinhe um bolo, ele entrará em contato com disciplinas como a Química quando precisar entender a ação do fermento, ou como a Física, quando necessitar compreender o calor do forno. A melhora da experiência, objetivo da educação de Dewey, deve ser entendida como o

⁵⁰ “It is not the purpose of musical education to make children musical: they are already musical, since that is part of their human nature. Our questions draw attention to what they know intuitively - that musical material has potential to go on - so that, by taking stock of what they have made up already, the imagination can begin to explore in new directions”.

aperfeiçoamento das necessidades práticas da vida, pela utilização dos conhecimentos tradicionais. Neste ponto encontramos um contraste em relação às concepções de Paynter. O que direciona a atividade pedagógica do educador inglês não são fatores externos, problemas práticos da vida, mas fatores internos, problemas intuitivos do processo composicional. Por mais que tais elementos subjetivos se manifestem de forma objetiva (uma composição) e gerem problemas práticos (escolhas) a melhora da experiência não se assemelha à aquisição de conhecimentos construídos, mas à compreensão do processo de construção do conhecimento.

Esta contradição decorre de uma divergência no conceito de evolução de ambos os autores. John Dewey sofre influência do interacionismo, e por mais que a vida seja considerada um ciclo de experiências, seu próprio conceito de experiência é “esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação”, como nos atenta Teixeira (2010:33). Contrariamente, ao considerar o homem como essencialmente criativo, John Paynter se aproxima da concepção de evolução de Bergson, na qual a vida não é nada mais do que uma força criativa incessante, uma dinâmica que se torna objetiva no mundo, mas que responde somente a fatores internos. Deste modo, a contradição entre Paynter e Dewey é simplesmente uma expressão da mesma contradição gerada dentro das pedagogias da existência no século XX, isto é, a acentuação da dicotomia entre externo e interno no processo do interacionismo. Vimos que o resultado, para aqueles que aderiam ao bergsonismo, foi a ênfase superlativa às forças criativas interiores ao indivíduo, ao “*élan* criador que provoca um caminhar em frente sob a impulsão da sua própria força interior” (SUCHODOLSKI, 2002:75). Claramente este é o mesmo posicionamento de John Paynter.

A irracionalidade, como considera Suchodolski, ou arracionalidade, na perspectiva deste trabalho, que determina o modelo de evolução de Bergson, também está presente na conclusão de John Paynter no que se refere ao valor da música. Para ele, a especificidade da música em estar atrelada ao presente não nega a sua função como forma de arte, e assim tende a se conectar com a própria transcendência do presente. De acordo com Paynter:

Para alguns, os meios de expressão – linguagem, formas visuais e imagens – podem parecer estar vinculados à existência mundana; mas todos, como a música, estão preocupados com a percepção de proporção e completude que sugere uma “outra” realidade. No sentido estrito da palavra, a arte nos “entretém”, por sua função principal ser “segurar [nós] entre” (*inter tenere*) dois níveis de experiência: dois tipos de realidade. Assim, a música opera em

um tempo virtual (psicológico), embora estejamos cientes de seu lugar no tempo “real” (cronométrico)⁵¹ (2002:223).

A experiência, para Paynter, não se limita àquela proveniente da interação entre o homem e o mundo na realidade mundana, tal qual é o entendimento dos interacionistas. Quando relacionada à arte, isto é, à experiência artística, ela também significa a capacidade de extrapolar esta realidade, elevando-a a uma forma de vivenciar o presente que se mantém atrelada tanto à vida mundana (tempo “real”) quanto à transcendência desta (tempo psicológico).

Essa concepção difere essencialmente das estudadas até aqui. O interacionismo, base da compreensão da experiência nas pedagogias do século XX, a entende como a relação entre o homem e o mundo “real” e, seja pela busca do permanente (Spencer) ou pelo enaltecimento da mudança (Dewey), a valorização do presente é sempre a exaltação da própria “realidade”, que é o “palco da vida”. Para Paynter, contudo, a arte tem a característica de poder ir além da experiência mundana. Sendo assim, na experiência artística, a valorização do presente também se dá em meio a estes dois níveis: no tempo “real”, como resultado da interação entre o ser humano e o meio; e no tempo virtual, como ligação entre o homem e “algo maior”.

Dizemos “algo maior”, pois, apesar de no excerto acima Paynter denominar o tempo virtual como “psicológico”, este termo assume características arracionais na obra do autor. Quando Paynter discute este estado de experiência, isto é, a experiência artística, ele a trata como uma conexão com a totalidade, um sentir-se pertencer ao todo que transcende a vivência momentânea. Como vimos durante todo este trabalho, a estrutura do pensamento racional não comporta a sustentação deste ponto de vista em todas as suas contradições. É exatamente neste ponto que Paynter é obrigado a abandonar a racionalidade como norte de suas conclusões, inclusive justificando seu ponto de vista através do pensamento religioso, ou sagrado:

Poderia ser que a relatividade da percepção do tempo que experienciamos na música desperte, em algum lugar nas profundezas do inconsciente, uma sensação de encontro com as forças que impulsionam o universo?

Talvez também, isso ressoa com as tentativas da humanidade de reconciliar a evidência da transformação física com percepções de uma existência imutável. A Hindu *Trimurti* – a tríade de Brahma, Vishnu e Shiva: a unidade entre um só corpo e três cabeças – tem apenas semelhança superficial com a Trindade cristã, mas a ressonância de uma perfeição tríplice é

⁵¹ “For some, the means of expression – language, visual forms and images – may seem to be tied to mundane existence; yet all, like music, are concerned with perceptions of proportion and completeness which suggest an “other” reality. In the strict meaning of the word, art “entertains” us, in that its principal function is to “hold [us] between” (inter tenere) two levels of experience: two kinds of reality. Thus, music operates in virtual (psychological) time, although we are aware of it taking place in “real” (chronometric) time”.

impressionante. A qualidade trinitária essencial é a sua indivisibilidade: “O Proferidor, Proferido, Proferindo” – aquilo que existe fora do Tempo (*Ideia/Logos*) manifestando-se na história (*Evento/Encarnação*) e continua a iluminar (*Espírito/Significado/Entendimento*). Aqui, o transitório e o imutável são dois aspectos da mesma coisa. Paralela a isso – no pensamento religioso, na mitologia, na ciência e na arte – é a doutrina dos opostos que interagem: a morte e ressurreição; o yin-yang chinês; Shiva simbolizando simultaneamente destruição e renovação (...). Cada um desses, à sua maneira, é uma resposta à pergunta: “O que torna a existência possível – o que faz com que funcione desse jeito?” As “possibilidades” musicais perguntam e respondem a mesma questão? Se assim for, isso poderia explicar por que os seres humanos parecem incapazes de viver sem música⁵² (PAYNTER, 2000:25).

Tanto o trabalho educativo centrado no ato de compor, quanto a justificativa arracional para o ensino da música são, como veremos, duas das principais ideias pedagógicas de Murray Schafer.

Pela análise de parte da obra de George Self e John Paynter, podemos incluí-los na trajetória histórica que estamos traçando. Em suma, as mudanças que diferem a primeira geração de educadores musicais da segunda se dão em duas dimensões: a primeira, musical, que se expressa na transição da tonalidade à consideração do ruído como material musical; a segunda, pedagógica, que consiste na atenção dada à experiência da composição como um meio para formação humana. Ambas estas dimensões expõem suas relações com a dicotomia da essência à existência na educação musical.

A segunda geração dos métodos ativos manteve os pressupostos existencialistas da primeira geração ao priorizar a experiência sonora à transmissão de conteúdos em sua atividade educacional. Isso, por si só já poderia justificar sua análise diante da trajetória que vai da essência à existência na história da educação. Contudo, como vimos, a mudança no conteúdo aplicado em aula não é somente fruto da alteração dos materiais sonoros utilizados

⁵² “Could it be that the relativity of time perception which we experience in music awakens, somewhere deep in the unconscious, a feeling of encounter with forces that drive the universe? Perhaps too, it resonates with humanity's attempts to reconcile the evidence of physical change with perceptions of an unchanging existence. The Hindu *Trimurti* – the triad of Brahma, Vishnu and Siva: the unity of a single body with three heads – has only superficial resemblance to the Christian Trinity but the resonance of a three-fold perfection is striking. The essential Trinitarian quality is its indivisibility: ‘The Utterer, Uttered, Uttering’ – that which exists outside Time (*Idea/Logos*) manifesting itself in history (*Event/Incarnation*) and continuing to enlighten (*Spirit/Meaning/Understanding*). Here, change and unchange are two aspects of the same thing. Parallel with this – in religious thought, mythology, science and art – is the doctrine of interacting opposites: death and resurrection, the Chinese yin-yang; Shiva symbolizing simultaneously destruction and renovation (...) Each of these, in its own way, is a response to the question, ‘What makes existence possible – what makes it work as it does?’ Does musical ‘possibility’ both ask and answer the same question? If so, that could explain why human beings seem unable to do without music”.

na música a partir de meados do século XX, mas também de uma valorização deste conteúdo para a formação humana. Esta é uma valorização do presente, da música contemporânea como o verdadeiro assunto válido para a educação musical. Ele é válido pois representaria o presente em forma de conteúdo educacional; aspecto tão característico das pedagogias da existência no século XX. A aula de música deixou de ser um meio para a reprodução da “música do passado” (transmissão de conteúdo) para valorizar a composição da música do presente (formação de conteúdo).

No entanto, o que realmente diferenciou pedagogicamente a primeira da segunda geração dos métodos ativos não é a valorização do presente pelo conteúdo em si, a música dos compositores contemporâneos, mas a forma como esta valorização ultrapassou o âmbito dos conteúdos aplicados, traduzindo-se nos aspectos operacionais destas pedagogias, no modo como a música é ensinada. Isso se deu pela tomada da composição como orientadora do processo educacional. O ato de compor está intrinsecamente ligado ao presente e, deste modo, como uma consequência da corrente existencialista da educação, a aula deveria estar centrada na experiência da composição. A experiência de compor seria uma vivência profunda do presente. Vimos que, em Paynter, este posicionamento pedagógico é justificado pela própria natureza da música, que parte de sua relação com o presente. Sendo assim, ao considerar a musicalidade do homem algo também natural, a música só poderia se manifestar de forma plena na atividade do homem quando fosse produzida, ou melhor, composta. Deste modo, a educação se daria pela compreensão do processo de compor, alinhando-se tanto à natureza da música quanto da musicalidade humana.

Por fim, é precisamente este ponto de vista, o da criação como natureza, que permite-nos relacionar a segunda geração dos métodos ativos – ou, pelo menos, a obra de John Paynter – com as pedagogias existencialistas do século XX. Como vimos, o *élan* criador proposto por Bergson em sua filosofia alterou as perspectivas da educação, e toda uma corrente pedagógica se apoiou neste pressuposto. Na educação musical não foi diferente, o que acarretou em uma análise arracional para o estado de experiência proporcionado pela arte. Veremos que, por mais que este ponto não esteja diretamente relacionado à obra de outros autores da segunda geração da educação musical, ele é essencial para a compreensão das ideias pedagógicas de Murray Schafer.

CAPÍTULO 8

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA OBRA DE MURRAY SCHAFER

Relacionar a obra de Murray Schafer ao movimento ocorrido na educação durante o século XX não é uma tarefa simples. Como já destacamos, são poucas as referências diretas citadas pelo autor. Além disso, diferentemente de John Paynter, por exemplo, Schafer não aderiu à tradição acadêmica, o que dificulta o acesso às possíveis correntes pedagógicas que o influenciaram. Suas produções que tratam especificamente da educação musical partem antes da experiência prática em sala de aula, tanto como aluno quanto professor, do que do estudo aprofundado da temática educacional por meio de pesquisa literária. Como destaca Fonterrada (2008), “suas posições a respeito deste tema vêm sendo construídas há bastante tempo (...) como resultado da própria prática e de suas reflexões e respeito de suas (...) experiências escolares durante a infância e a adolescência” (p. 193). Schafer também expõe este processo de construção de suas ideias pedagógicas: “entrei em salas de aula e trabalhei com jovens porque gosto de fazer isso sempre que o tempo me permite. À medida que avanço, minha filosofia de educação musical muda” (SCHAFER, 1991:282). Apesar disso, analisando sua obra, podemos encontrar vestígios de autores renomados, os quais, se não demonstram influência direta, ao menos confirmam o contato de Murray Schafer com as ideias educacionais vigentes em seu tempo. Além de George Self, John Paynter e da Bauhaus, já citados neste trabalho, Schafer mostra conhecimento do Projeto Manhattanville, dos Estados Unidos (SCHAFER, 1991:278), do trabalho de Jean Piaget (idem:283), de Dalcroze (idem:304) e de Orff (idem:59).

O fato de Murray Schafer citar tais autores em sua obra não nos permite afirmar qualquer influência direta. No entanto, isso não nega sua participação na trajetória da educação que traçamos até aqui; assim como o modo pelo qual Schafer encara sua pesquisa educacional, preferindo a atividade prática de lecionar à exploração de pressupostos norteadores para seu trabalho pedagógico, não nos impede de associar suas ideias pedagógicas

aos conflitos da história da educação. Tal como consideramos que o pensamento ecológico deste autor responde a uma construção histórica determinada pela dicotomia entre o todo e as partes, a proposta pedagógica de Murray Schafer é resultado de um desenvolvimento de ideias que remete à Grécia antiga, e que foi se transformando sob o eixo contraditório da essência e da existência. Assim, entender a relação entre a essência e a existência na construção das perspectivas pedagógicas de Schafer não é somente compreender o contexto no qual suas propostas se inserem, mas apreender seu pensamento educacional. Isso porque consideramos que tal pensamento, por mais particular que seja, não pode fugir das construções históricas das ideias, as quais que o determinam. Na educação, este desenvolvimento responde à dicotomia entre a essência e a existência.

Difícil também é definir somente as atividades em sala de aula como seu trabalho de educador. Vimos que, em Murray Schafer, o problema da formação humana é uma constante em toda a sua obra, seja como compositor, professor, ou ativista ecológico. Nenhuma destas facetas, isoladamente, corresponde ao “educador” Murray Schafer, da mesma maneira que a junção de todas elas também não representa a totalidade de sua atividade pedagógica; tudo isso se amalgama em uma estrutura não-linear, cujo todo é maior do que a soma das partes.

Mesmo com estas considerações, é intuito deste segmento do trabalho analisar a proposta pedagógica de Murray Schafer sob os parâmetros realçados até aqui na trajetória da essência e da existência na educação. Portanto, não abordaremos no momento como sua atividade educacional dialoga com os pressupostos da ecologia, nem como a questão do sagrado é desenvolvida em sua educação – tarefa da terceira parte deste trabalho. Neste segmento, nos limitaremos a discutir suas ideias pedagógicas com base nos aspectos tratados na análise dos educadores musicais que trabalharam com os assim chamados métodos ativos, inserindo a obra pedagógica de Schafer na corrente histórica das pedagogias da existência.

Para esta análise, podemos considerar a própria atitude de Murray Schafer em relação à sua atividade como professor como ponto de partida. Seu posicionamento, que extrai conclusões da experiência prática do ensino em detrimento do aprofundamento no arcabouço teórico da educação, é reflexo de uma visão que *privilegia a experiência à transmissão de conhecimentos*. Isso se manifesta também no conteúdo de suas aulas, chocando “facções conservadoras (...) pela pouca importância que dá ao ensino de teoria da música” (FONTERRADA, 2008:194) e, como veremos, se desdobra de diversas maneiras em suas ideias pedagógicas.

A valorização da experiência como fundamento da construção do saber é a principal característica das pedagogias da existência no século XX. Esta perspectiva, entretanto, não é inventada pelos teóricos da Educação Nova. Ela é resultado da dicotomia entre a essência e a existência na história da educação, e já está presente desde a obra de Jean-Jacques Rousseau, que propõe a sutura entre os mundos interior e exterior do homem pela experiência, igualando a educação ao próprio ato de viver. Como vimos, na educação musical do século XX, esta perspectiva culmina em dois momentos distintos: na primeira geração dos métodos ativos, significa a mudança da expressão como elemento estético interno à música para a sua vivência; na segunda geração, o acento é deslocado da expressão como *performance* à expressão como composição. De certa forma, tudo isso pode ser resumido como uma valorização do presente, a dimensão temporal da experiência.

Este movimento de valorização da experiência na educação é *acompanhado* – ênfase a esta palavra, pois não estamos tratando de movimentos separados, mas do mesmo processo de desenvolvimento – pela crítica à transmissão de conhecimentos secularizados. Vimos que o primeiro passo para a tomada deste posicionamento foi a obra de Spencer, que parte do interacionismo darwinista para considerar que o presente é a verdadeira fonte de conhecimento, isto é, que os saberes que se encontram no presente momento da vida são os conhecimentos úteis à educação. É o início da valorização do presente na forma de conteúdo a ser transmitido. Na primeira fase dos métodos ativos em educação musical esta característica ainda não está muito presente, mas é norteadora da segunda geração.

Em *O Ouvido Pensante* (1991), principal obra de Murray Schafer referente à educação musical, podemos encontrar diversas reflexões acerca deste tema. Destarte, sua opinião a respeito do currículo tradicional é a de que ele é centrado no “treinamento de virtuosos” e que “o problema com a especialização da velocidade digital é que a mente tende a ficar de fora do processo”⁵³ (SCHAFER, 1991:279-280). Este posicionamento é semelhante ao modo como os educadores da primeira geração dos métodos ativos observavam a educação musical tradicional. A repetição exaustiva de exercícios técnicos foi justamente um dos pontos atacados por estes educadores, pois representava um meio de depositar o conhecimento na cabeça do aluno, podendo as possibilidades de que ele vivesse a experiência da música. A resolução para este problema partiu da obra de Dalcroze, que associava a música aos movimentos corporais, ou, poderíamos dizer: “a mente dentro do processo”.

⁵³ A “mente”, neste caso, não deve ser considerada simplesmente como uma atividade cerebral, mas dentro da totalidade da experiência humana, ou seja, nos moldes do pensamento ecológico que orienta as reflexões de Murray Schafer.

Outro problema decorrente deste modelo curricular na opinião de Murray Schafer é que “graus diferentes de inteligência requerem metas diferentes” (idem:280). Neste caso, o educador considera que “a educação musical, quando se ajustou pela média da inteligência humana, pode ter tido suas recompensas; e com certeza estaria melhor em lugares como escolas, onde se congregam seres humanos médios” (idem:281). Esta opinião é uma crítica à tendência da educação musical do período romântico em se adequar à elevada exigência técnica presente em suas músicas, o que, para o autor, reduz o potencial educativo abrangente desta disciplina, limitando-a ao ensino de pessoas aptas a realizar complexos exercícios técnicos. Nas palavras de Schafer, “a síndrome de gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições” (idem:280).

Tal posicionamento de Schafer nos remete à Educação Nova, principalmente à Édouard Claparède, que, como vimos, apoiava-se em estudos psicológicos para adequar os conteúdos ao processo natural de desenvolvimento de aluno, chegando a propor uma escola que funcionasse “por medida”. Não podemos afirmar que Murray Schafer entrou em contato com as reflexões de Claparède, mas, como já citamos, Schafer demonstra conhecimento da obra de Jean Piaget, o qual, por sua vez, se apoiou nos pressupostos desenvolvidos pelo funcionalista da Educação Nova. Entretanto, há de se admitir que esta característica, a do direcionamento dos conteúdos pelo desenvolvimento psicológico do aluno, não é das mais presentes nas ideias pedagógicas de Schafer, configurando-se antes como crítica ao currículo tradicional em música do que como orientadora de seu trabalho educativo.

Por estes motivos, Murray Schafer considera que “na educação, *e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos*, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações” (*grifo nosso*, idem:286). Isso, para o autor, é especialmente prejudicial no caso da educação musical, a qual difere, por exemplo, da História, que “é um assunto do tipo acumulação de conhecimento e consiste (talvez erradamente) na transmissão de um corpo de fatos, que vai da mente do professor aos alunos” (idem:285). A música, para ele, é diferente: “vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo (...). Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento” (idem:285).

Estas conclusões representam mais uma vez a influência dos posicionamentos da primeira geração dos métodos ativos, que se apoiaram justamente nos aspectos expressivos da

atividade musical para desvalorizar a transmissão de conhecimentos no ensino da música. Por outro lado, como vimos, a crítica à transmissão de conhecimento na primeira geração se limitava ao modo como a música era ensinada – os exercícios repetitivos – e não se expandiam ao conteúdo. No entanto, nesta citação de Schafer, vemos que os elementos a serem abordados na aula de música são questionados. Tal ponto de vista insere Murray Schafer no conjunto de educadores da segunda geração dos métodos ativos, os quais ampliaram o problema da transmissão de conhecimento do plano operatório para o plano do conteúdo abordado em aula.

Mas, se observar a educação musical como uma transmissão de conhecimento é prejudicial para o ensino da música, qual é o modelo de educação incentivado por Murray Schafer? Primeiramente, um modelo *prático*, baseado na *experiência*. É pela experiência prática da música que Schafer pretende desenvolver sua proposta educacional; diz ele: “como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música” (idem:68). Até aqui poderíamos relacionar o autor com qualquer dos métodos ativos, já que todos valorizam a experiência musical como construtora do conhecimento. No entanto, quando Schafer expõe que “a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer (...)” (idem:282) e que, para isso, “o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina” (idem:286), vemos um direcionamento mais claro do que representa a questão da prática para o educador canadense.

Este posicionamento se assemelha bastante àquele tomado por John Paynter, que, por sua vez, tem origem no pragmatismo aplicado à educação de John Dewey: o de que o conhecimento é construído pela atividade prática a partir de problemas. Os saberes não são tomados como produtos acabados a serem transmitidos para a cabeça do aluno, mas como uma construção que este aluno realiza por meio da experiência prática. Esta experiência é a própria vivência da resolução de um problema apresentado, um problema que necessita da experiência prática para ser elucidado. Exemplos destes problemas na obra de Murray Schafer são: “o silêncio é ilusório: procure encontrá-lo”, ou “escreva todos os sons que você ouvir” (idem:287). Estes exemplos são simples, talvez sua execução não seja difícil, mas eles só podem ser respondidos pela experiência sonora e este é o verdadeiro intento de Schafer.

O entendimento de que é por uma atividade prática que se constrói um saber, e que isso se dá pela resolução de um problema, leva Murray Schafer a uma compreensão do

processo educacional que também nos remete a Paynter e Dewey. Para Schafer, “pode ser que a educação seja simplesmente a história de todos os acontecimentos mais marcantes de nossas vidas” (idem:283). Analisemos mais atentamente esta frase.

Se a educação provém dos acontecimentos da vida, a vida é entendida como um ciclo infundável de experiências práticas que constroem os saberes. O conhecimento é, então, o acúmulo destas sabedorias construídas pela experiência prática, ou a “história de todos os acontecimentos”. Ora, sendo assim, se o conhecimento é resultado do conjunto de experiências, e a vida é isso também, então o conhecimento se iguala à vida: a educação é a própria vida, assim como os saberes, objeto da educação. Esta linha de pensamento é muito semelhante à apreensão epistemológica de Dewey e de Paynter e, assim, o conceito de educação de Schafer também não poderia estar distante destes autores. A educação deve se centrar na reorganização da experiência do homem, pois a experiência é a própria dinâmica da vida, e não pode ser criada, somente podemos incitá-la, como uma “centelha”; “depois disso o papel do professor termina”; desta maneira, a educação só pode ter um fim na própria educação, a experiência (vida) tem um fim na própria experiência (vida), ou, resumindo, a educação é “simplesmente a história de todos os acontecimentos mais marcantes de nossas vidas”.

Contudo, é necessário ressaltar que não podemos associar Schafer ao pragmatismo sem ressalvas, já que, como mostra Fonterrada (2008:309-332), este autor entende o processo de construção do conhecimento por uma relação não-linear entre a subjetividade e a objetividade, enquanto no pragmatismo a atividade prática é de caráter predominantemente linear, isto é, estabelece uma relação direta entre a causa (problema) e a consequência (conhecimento). A despeito desta diferenciação, o modo enfático como Murray Schafer leva a prática para centro de suas aulas, sendo esta incitada por um problema, e a forma como isso se reflete na concepção de educação do autor, permite-nos realizar tal comparação, entendendo a proposta educacional de Schafer no contexto das pedagogias da existência do século XX.

Porém, se nos limitássemos a esta conclusão, não estaríamos relacionando as ideias pedagógicas de Murray Schafer à segunda geração dos métodos ativos, que possui a valorização do presente manifestada na forma de conteúdo – e não somente pelo incentivo à experiência prática – como o grande diferencial que a separa da primeira geração. Esta “valorização do presente manifestada na forma de conteúdo” se traduz nas ideias pedagógicas da segunda geração tanto pela sua orientação à música de vanguarda do século XX, quanto pela tomada da composição como elemento basilar da atividade pedagógica.

Antes de adentrarmos este tema, é necessário compreendermos melhor a crítica de Murray Schafer a respeito da transmissão de conhecimentos, já que este é o próprio ponto de partida para diferenciarmos a primeira da segunda geração dos métodos ativos em educação musical. Diferentemente da escola spenceriana, Schafer não considera inúteis os conhecimentos secularizados. Para ele, na verdade, “o grande problema da educação é o tempo verbal. Tradicionalmente, ela trabalha com o tempo passado” (idem:286). Mas isso não quer dizer que o passado seja inútil, pois o autor admite que “os elementos da história que conduzem ao presente são úteis. O mais é paleografia e vai exigir a atenção dos musicólogos” (idem:299). Todo este ponto de vista pode ser resumido na frase de Willem de Kooning, pintor americano, que Schafer cita em seu livro: “O passado não me influenciou. Eu é que o influencio” (KOONING *apud* SCHAFFER, 1991:296).

Podemos ver que Murray Schafer não é contra os conhecimentos secularizados em si, mas contra a educação que se resume à transmissão destes saberes. Se, como acabamos de demonstrar, a educação para Schafer é uma construção prática que se dá no presente, ela não pode ter como intento os elementos do passado. Tais elementos são válidos apenas como fundamentos que iluminam a apreensão do presente, e não representam o objetivo da educação em si. Esta compreensão difere da de Spencer, que considera que os conhecimentos que não participam do presente imediato são obsoletos no “processo de evolução dos saberes” – o permanente em meio à mudança – e, portanto, não devem participar do trabalho educativo. Por outro lado, aproxima o pensamento de Schafer das ideias de John Dewey, que observa a evolução como uma constante mudança e, assim, todos os conhecimentos são válidos no processo educacional, contanto que eles partam da experiência do presente; uma crítica à transmissão de conhecimentos, e não aos conhecimentos em si.

Mas, então, qual é o objetivo da educação diante do problema dos conhecimentos secularizados? A resposta para esta pergunta é precisamente o limiar entre a primeira e a segunda geração dos métodos ativos. Primeiramente, voltemos a definir qual é o objetivo da educação em Murray Schafer, John Paynter e John Dewey: a melhora da experiência. Como vimos, a melhora da experiência em Dewey está ligada à aquisição de conteúdos clássicos, e deve ser entendida como o aperfeiçoamento das necessidades práticas da vida pela utilização dos conhecimentos tradicionais. Neste aspecto, podemos dizer que Dewey está mais ligado à primeira geração dos métodos ativos do que às ideias de Murray Schafer e John Paynter, pois tal conjunto de educadores musicais também almeja alcançar os conhecimentos tradicionais, porém, pela experiência prática. Schafer, assim como John Paynter, não pretende que suas

aulas culminem na aquisição dos saberes secularizados. Apesar de não considerar inválidos tais conteúdos, o objetivo da experiência está ligado à criação de novos horizontes.

Executar, interpretar música, é engajar-se numa reconstrução do passado, que pode, certamente, ser uma experiência útil e desejável.

Mas não poderíamos gastar nossas energias ensinando a fazer as coisas acontecerem? Não será esta uma questão que mereça ser considerada? A única maneira pela qual podemos colocar a música do passado dentro de uma atividade do presente é através da criação (SCHAFER, 1991:286).

Para Schafer, a composição deve estar no centro dos currículos de educação musical pois é a melhor afirmação da experiência do presente através da música. Vemos na citação que o autor não desconsidera que uma *performance* seja uma “reconstrução do passado”, isto é, um ato criativo. Porém, vemos também que ao utilizar a conjunção adversativa “mas”, Schafer deixa claro que a “criação”, neste caso, representa a atividade composicional. Em Schafer e Paynter, a melhora da experiência pela sua reorganização (objetivo da educação) não está ligada à aquisição de conteúdos tradicionais como em Dewey, mas a uma vivência da música que traduza o presente essencial. Para eles, o ato de compor representa uma conexão profunda com o tempo presente e, assim, é o principal meio para que a música cumpra seu papel educacional: construir conhecimentos pela experiência.

É por este motivo que não podemos compreender a segunda geração dos métodos ativos – ou, pelo menos, as obras de Murray Schafer e John Paynter – simplesmente afirmando que a influência da música de vanguarda representa a valorização do presente na forma de conteúdo, isto é, que ao negar a música tradicional, estes educadores estariam se alinhando à produção musical do presente e, portanto, aos conhecimentos da atualidade. Esta valorização se expandiu para os aspectos metodológicos, levando-os a considerar a composição como o centro da atividade educativa. De acordo com Schafer:

A educação pode vir a ser novidade profecia; não precisa se limitar a esclarecer a história tribal. Não quero dizer com isso que deveríamos tratar apenas da música de mestres contemporâneos nas aulas. O que me interessa realmente é que os jovens façam a sua própria música, seguindo suas inclinações, conforma acharem melhor (idem:296).

Apesar de, nesta citação, Schafer não descartar os ensinamentos dos “mestres do passado”, o autor baseia praticamente toda sua proposta pedagógica em concepções provenientes dos compositores de vanguarda do século XX. Isso fica claro se observarmos seus relatos de atividades em salas de aula (SCHAFER, 1991). Pouco se aborda a teoria tradicional da música; Schafer prefere valorizar aspectos da paisagem sonora no âmbito da percepção auditiva e da composição musical. Como vimos, na opinião do próprio autor, a

concepção de paisagem sonora é o resultado de um desenvolvimento negativo desta paisagem e de sua influência na música do século XX. Assim, percebemos que Schafer, por mais que ressalve que os conhecimentos secularizados são úteis, alinha-se à segunda geração dos métodos ativos já em seu conteúdo aplicado, que valoriza a música do presente.

Além disso, pelos mesmos relatos supracitados, podemos perceber que conhecimentos secularizados são também utilizados, mesmo que em menor incidência do que a música de vanguarda. No entanto, estes saberes servem somente para respaldar a atividade criativa do presente, o que reafirma o posicionamento de Murray Schafer no que se refere à transmissão de conhecimento. O foco é sempre a experiência da criação, e não o conteúdo em si.

Portanto, derivando reflexões da dicotomia entre a essência e a existência, podemos inserir a obra educacional de Murray Schafer no âmbito da segunda geração dos métodos ativos. A diferença entre a primeira e a segunda geração se dá na valorização do presente, tanto na forma de conteúdo educacional, pelo seu alinhamento à música de vanguarda (a produção musical do presente), quanto em seu reflexo operacional, por considerar o ato da composição (a atividade musical ligada ao presente por excelência) a verdadeira essência da educação musical. Como acabamos de ver, as ideias pedagógicas de Schafer respondem a estas proposições.

Em Paynter, a consideração da composição como alicerce da atividade educacional é justificada pela natureza da música e pela sua manifestação na musicalidade humana. A natureza da música é estar ligada ao presente e o homem é considerado naturalmente musical; assim, a musicalidade humana é, *a priori*, a atividade de compor. Não pudemos encontrar posicionamento semelhante de maneira clara na obra de Murray Schafer. Contudo, o autor declara que uma de suas intenções no ensino da música é “procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer músicas por si mesmas” (idem:284). Se existe um “potencial criativo” nas crianças, então podemos supor que Schafer também acredita que a composição musical seja algo inerente ao ser humano.

Este posicionamento insere Murray Schafer no contexto do desdobramento ocorrido no interior das pedagogias da existência do século XX. Vimos que o existencialismo pedagógico no século passado foi dividido basicamente em duas correntes: as que observavam o processo de desenvolvimento humano priorizando os fatores internos e as que privilegiavam os fatores externos. Vimos também que esta contradição se acentuou quando as primeiras se apoiaram na concepção bergsoniana de evolução, exaltando a vida como uma

dinâmica criadora por natureza. Esta dinâmica, por sua vez, dependia somente de fatores internos. A vida seria simplesmente um eterno processo de criação.

A consideração do ser humano como “um compositor por natureza”, levada a cabo por Murray Schafer e John Paynter, expressa o lado que tais compositores aderiram nesta divisão das pedagogias da existência. Eles entendem que a criatividade musical seja algo inerente ao ser humano e, deste modo, a educação em música deve se alinhar ao seu processo natural de desenvolvimento, um processo essencialmente criativo. Nesta perspectiva, a composição deve estar no centro dos currículos em educação musical não somente por ser a atividade em música ligada ao presente, mas também por corresponder à verdadeira natureza da vida: a criação.

Assim, podemos novamente incluir a obra de Murray Schafer no contexto das pedagogias da existência do século XX. A crítica à transmissão de conhecimentos empreendida pelo autor mostra como os conhecimentos secularizados não são desconsiderados, contanto que sirvam para iluminar a atividade criativa do presente. Por outro lado, a atividade educacional de Schafer está prioritariamente baseada nas concepções dos compositores de vanguarda – mesmo porque, ele é um destes compositores. Isso mostra como o conteúdo de suas aulas está ligado à produção musical do presente. No entanto, a justificativa de sua abordagem educacional não passa necessariamente por esta reflexão, mas sim pela consideração da atividade de compor como a ação em música mais ligada ao presente e, portanto, com maior possibilidade de cumprir a função da educação: a melhora da experiência. Este posicionamento não é nada mais do que o resultado de uma dicotomia entre fatores internos e externos no interior das pedagogias da existência, que levou as correntes pedagógicas que privilegiavam os fatores internos a entender a vida como uma dinâmica criativa incessante, apoiadas nas ideias de Bergson.

Diante da exposição aqui realizada, podemos perceber que a obra educacional de Murray Schafer não somente se encaixa em um curso histórico de ideias, mas é também produto deste processo. Tal desenvolvimento obedece a um padrão: a relação entre a essência e a existência na história da educação. No entanto, como estamos tratando de educação musical, o desdobramento das ideias pedagógicas também é influenciado pelo modo como a

sociedade compreende a arte, especificamente a música. Em suma, toda a segunda parte deste trabalho tratou de demonstrar este movimento que, em nosso caso, culmina na compreensão da forma como Murray Schafer observa a educação musical.

Inúmeras outras relações podem ser encontradas a partir de outros referenciais teóricos. Neste trabalho, por termos nos apoiado nas análises de Bogdan Suchodolski (2002), a trajetória histórica traçada tende a responder pela dicotomia entre a essência e a existência. Como vemos, na educação musical, tanto a primeira como a segunda geração dos métodos ativos são expressões do movimento pedagógico que compreende a educação pelo que o ser humano realmente é, ou seja, estes conjuntos de educadores musicais são explicitamente representantes das pedagogias da existência. Podemos considerar este ponto de vista, pois todas elas apoiam suas abordagens na experiência vida, na experiência humana, e não em um ideal que norteia o que o homem deve ser.

A proposta educacional de Murray Schafer participa da corrente histórica das pedagogias da existência, pois, como vimos, ela é completamente centrada nos pressupostos que tomam corpo pela primeira vez em Rousseau, mas que, ao mesmo tempo, é gerada por contradições anteriores e somente chegam às ideias de Schafer por meio das reflexões da Educação Nova. Como já apontamos anteriormente, não podemos afirmar que Murray Schafer se baseou diretamente em qualquer um destes pressupostos. Porém, estamos justamente considerando que suas ideias não surgem irrompendo na lógica de um contexto histórico mas, pelo contrário, são consequência deste processo. O esforço deste capítulo foi precisamente construir este ponto de vista, tomando-o como base para a própria compreensão de Murray Schafer.

Contudo, considerarmos que as ideias pedagógicas de Schafer se limitam a esta conclusão, isto é, que elas são unicamente uma expressão das pedagogias da existência, seria reducionista. Vimos que todo o pensamento deste autor está ligado ao paradigma da ecologia, bem como, que para ele, a questão espiritual é um modelo ecológico de se relacionar com a realidade. O modo como estas dimensões do pensamento de Schafer interagem e orientam sua prática educacional, ou seja, as suas ideias pedagógicas, é o objeto da terceira parte deste trabalho.

PARTE III

As Ideias Pedagógicas de Murray Schafer

Vimos durante todo este trabalho o processo de construção das ideias pedagógicas de Murray Schafer. Por esta análise, podemos perceber que alguns elementos se destacam no pensamento do autor: a ecologia, a questão do sagrado e o estímulo à criatividade em sua função educacional. No entanto, observarmos estes elementos da maneira separada não leva à compreensão do que seriam as ideias pedagógicas de Schafer; elas precisam ser sintetizadas em sua prática educacional. Esta síntese deve fazer que tais elementos interajam, interdependentes, de modo que ela seja mais do que a soma de todas estas partes.

Para definir o que são as ideias pedagógicas de Murray Schafer, primeiramente devemos voltar ao paradigma ecológico. Este autor trata a realidade apoiando-se em pressupostos que vão desde a não-linearidade que conecta tudo e todos, até um entendimento arracional destas ideias. Mostrar como este pensamento se desenvolveu no desdobramento da história, culminando na obra de Schafer, foi exatamente o intuito da primeira parte deste trabalho. É desnecessário insistir na importância desta trajetória histórica para a apreensão das diferentes dimensões de sua obra, várias vezes apontadas durante o texto. Talvez, o necessário seja reafirmar que todo este desenvolvimento do pensamento ecológico corresponde à dicotomia entre o mecanicismo e a ecologia, que também se reflete no interior da obra de Murray Schafer.

Schafer não nasceu contemporâneo de Heráclito ou em uma comunidade budista. Não obstante, vimos que suas ideias têm vários pontos em comum. Este autor nasceu na sociedade ocidental do século XX, e, mesmo assim, possui ligação com os modelos sociais arcaicos. Como explicar este fenômeno? A única maneira de justificarmos estas semelhanças é compreendermos que algo na sociedade ocidental atual o incomoda. Com a presente pesquisa, pode-se afirmar que é o pensamento mecanicista, base da visão de mundo no Ocidente. Contra esta visão de mundo, a forma que Murray Schafer observa a realidade se atrela a outro paradigma, o da ecologia. *Sua obra é uma crítica à sociedade ocidental contemporânea*, que se manifesta pela ecologia acústica ao perceber que o homem se desconectou da paisagem sonora. Para Kelman (2010) o próprio termo “paisagem sonora” deve ser compreendido de maneira crítica:

Apesar da popularidade geral do termo, a definição original de Schafer capta algo muito mais específico. Sua noção de “paisagem sonora” está muito longe de ser ampla, descritiva, como acabou se tornando. Ao contrário, a sua paisagem sonora é impregnada de mensagens ideológicas e ecológicas sobre quais sons são “importantes” e quais não são; é repleta de instruções de como as pessoas devem ouvir; e traça uma longa história distópica que vai dos sons harmoniosos da natureza para as cacofonias da vida moderna. A

paisagem sonora de Schafer não é um campo neutro de investigação auditiva de tudo; ao contrário, ela informa profundamente as próprias preferências de Schafer de certos sons diante de outros. *A Afinação do Mundo* é um texto prescritivo que é muitas vezes referido como descritivo (p. 214)⁵⁴.

A ecologia em Murray Schafer é tratada através dos sons, e é nomeada ecologia acústica. Como vimos, esta especificidade é completamente apoiada no pensamento ecológico e propõe uma reconexão do homem com a paisagem sonora. Daí o papel da educação no todo de sua obra. A transformação desta paisagem passa pela melhora da experiência, objetivo do trabalho educacional de Schafer.

Um segundo ponto a se reforçar no que diz respeito ao pensamento ecológico em Murray Schafer é que, na apreensão do autor, ele não se limita às formas tradicionais de pensamento utilizadas no Ocidente, notadamente, a racionalidade e seus desdobramentos, como a ciência. Schafer acredita em uma conexão com a totalidade por meio do som. Vimos que o pensamento racional não permite esta conexão; pelo contrário, ele é justamente uma ferramenta de divisão do todo. Acreditamos que Schafer também tenha consciência desta limitação. Por isso, o autor observa a experiência artística como ligada à estrutura espiritual de pensamento, utilizando-a para promover a conexão entre o homem e o todo em sua proposta de educação musical.

Antes de prosseguirmos com a análise da forma como todos estes pressupostos interagem na prática educativa de Murray Schafer, vale lembrar que tais conceitos se traduzem pedagogicamente a partir da centralização da atividade de ensino na experiência sonora. Para o autor, é pela experiência da paisagem sonora que o homem se reconecta com ela, podendo propor sua transformação. Como veremos, esta experiência é uma vivência estética dos sons do ambiente, que, por sua vez, mantém a estrutura de uma experiência espiritual.

Assim, analisaremos as ideias pedagógicas de Murray Schafer a partir dos próprios apontamentos do autor com relação à sua proposta de educação musical. Em *O Ouvindo Pensante* (1991) o autor expõe as principais diretrizes de seu trabalho educativo:

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos:

⁵⁴ “Despite the term’s general popularity, Schafer’s original definition captures something far more specific. His notion of “the soundscape” is far from the broad, descriptive term that it has since become. Instead, his soundscape is lined with ideological and ecological messages about which sounds “matter” and which do not; it is suffused with how people ought to listen; and, it traces a long dystopian history that descends from harmonious sounds of nature to the cacophonies of modern life. Schafer’s soundscape is not a neutral field of aural investigation at all; rather, it is deeply informed by Schafer’s own preferences for certain sounds of the others. *The Soundscape* is a prescriptive text that is often referred to as a descriptive one”.

1. Procurar descobrir todo potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.
A isso acrescentaria um quarto campo, que estou apenas começando a explorar: a contribuição que as filosofias orientais podem dar à formação de artistas e músicos do Ocidente. (p.284).

Discutiremos separadamente cada um destes itens, tentando abordar neles todo o conteúdo dissertado até aqui, e mostrando, em cada um, as peculiaridades das propostas de Schafer diante de outras abordagens educacionais. Por fim, sintetizaremos todas estas ideias por um eixo de análise que envolve a experiência estética, a vivência do sagrado e a ecologia em uma relação complexa. Esta síntese representa o objetivo desta pesquisa: as ideias pedagógicas de Murray.

Criação e Ecologia – o fazer criativo

Como vimos no capítulo anterior, o estímulo à criatividade não é uma exclusividade da proposta pedagógica de Murray Schafer, mas de toda a segunda geração dos métodos ativos em educação musical. Isso, por sua vez, é uma consequência de um processo ocorrido no interior das pedagogias da existência no século XX. Deste modo, quando falamos do fazer criativo, estamos nos referindo a uma tendência pedagógica que permeia toda a segunda geração de educadores musicais, e não a uma característica exclusiva da proposta de Schafer. Não obstante, seu modo de incentivar a criatividade no ensino da música possui características particulares, intimamente ligadas ao pensamento ecológico.

Destarte, como já discutido, para Murray Schafer a experiência criativa deve partir de um problema prático. O autor propõe que o professor coloque uma pergunta ou uma situação-problema e deixe que a classe ou aluno trabalhe livremente com a questão, somente intervindo como mediador no processo. Isso faz que o professor se descaracterize como ponto central da aula, a única fonte de informação; passa, então, a ser um catalisador do processo criativo. De acordo com o autor, para que este processo ocorra, estas perguntas devem ser “de um tipo especial: devem permitir tantas soluções quanto o número de alunos na classe” (SCHAFER, 1991:286).

Kneller (1976) define como *fluência* a produção de um elevado número de ideias sobre um mesmo assunto. De acordo com este autor, esta é uma das principais fontes de estimulação do processo criativo. Em *O Ouvido Pensante* (1991), Murray Schafer relata de forma narrativa diversas experiências da proposta do fazer criativo dentro de salas de aula em grupo. É notável nestes relatos a variedade de respostas por parte dos alunos aos questionamentos do professor e como, a partir desta variabilidade, o fluxo criativo é mais facilmente conduzido. Vejamos um trecho de uma aula realizada pelo autor na qual, ao aplicar uma atividade de apreciação musical sob a obra *Um Sobrevivente de Varsóvia* de Schoenberg e, posteriormente, uma discussão sobre ela, fica clara a dinâmica da fluência:

ALUNO: - Não acho que se possa dizer que havia melodia.

SCHAFER: - O que você entende por melodia?

ALUNO: - Bem, alguma coisa que se possa assobiar ou cantar.

OUTRO ALUNO: - Não concordo. Acho que havia melodia aí...
(SCHAFER, 1991:31).

O trecho exposto mostra o fluxo de ideias na conceituação do que seria uma melodia. Quando um dos alunos propõe seu conceito deste parâmetro da música, uma ideia é lançada na rede de relações do grupo, mas nem todos os integrantes deste grupo concordam com esta ideia. Isso gera um fluxo de ideias que se manifesta quando outro aluno discorda do primeiro, aumentando as possibilidades de definição do conceito.

Relacionando este exemplo a conceitos provenientes da ecologia, podemos considerar que o momento da discussão seja uma rede, uma rede de relações na qual cada aluno representa um sistema, o qual, por sua vez, também é formado por diferentes relações; um sistema aberto, em que, apesar de um fluxo de ideias, cada participante mantém sua identidade baseando-se em suas características interiores. Deste modo, independentemente das concepções a serem abordadas durante a conversa, prioritariamente será o aluno que irá construir o seu conceito de melodia, o que quer dizer que, não obstante os estímulos exteriores, o sistema (aluno) é auto-organizador.

Apesar de sua auto-organização, o aluno não está isolado da rede de relações – aqui representada pela conversa, pela troca de ideias da classe –; ao contrário, ele é um elemento desta rede, e atua como um ente que a torna cada vez mais complexa. Quando um aluno define o que é melodia para a classe, ele insere novas variáveis na rede de relações, aumentando a não-linearidade deste sistema maior, que é o momento da aula. A ampliação desta não-linearidade, como vimos, leva à instabilidade do sistema como um todo, podendo chegar a um ponto no qual novos padrões se organizarão, um ponto de bifurcação. Um novo

conceito de melodia é então formado, redefinindo os padrões tanto do sistema-aula quanto do sistema-aluno.

Portanto, quanto menor o equilíbrio do sistema, maior a sua complexidade. Quanto maior a sua complexidade, maior a possibilidade de se chegar a um ponto de bifurcação, à criação de novos padrões. Para Kneller (1976) isso se chama fluência, ou seja, quanto maior o número de ideias maior será o estímulo do processo criativo.

O exemplo apresentado mostra certa afinidade entre a base científica do pensamento ecológico do século XX e os estudos acerca da criatividade. É importante salientar que esta semelhança entre os conceitos e análises não é coincidência. Na amplitude com a qual estamos tratando o pensamento ecológico, muitas teorias e modelos provindos de diferentes áreas do conhecimento – como da psicologia, da semiótica, ou da filosofia – poderiam abordar o mesmo exemplo chegando a conclusões ligeiramente parecidas. Porém, não é nossa intenção neste trabalho investigar todas as possibilidades de análise da prática educacional de Murray Schafer, passando por todas estas teorias. Nosso intuito é precisamente apontar esta semelhança, tratando o fazer criativo de Schafer como uma consequência histórica de um desenvolvimento de ideias que tendem ao que chamamos de ecologia. Para isso, utilizamos a retrospectiva histórica do pensamento ecológico encontrada na obra de Fritjof Capra (1986, 2005, 2006, 2013), e desta maneira, diversos autores que poderiam fundamentar nosso estudo não foram abordados⁵⁵. Mesmo assim, podemos perceber um movimento paralelo entre a ecologia e a questão da criatividade.

Esta semelhança se dá por uma questão teórica pertinente a todo pensamento ecológico: a percepção de que a conexão com a totalidade é também a criação de *um* mundo. Para Heráclito, a totalidade é a própria dinâmica do mundo. Tudo é transitório, pois a realidade está sempre em constante transformação; na verdade, para ele, a realidade é a transformação. Isso implica que a totalidade possui uma dinâmica criativa intrínseca e

⁵⁵ A respeito deste assunto, tivemos oportunidade de analisar o fazer criativo de Murray Schafer aplicado às aulas individuais de guitarra por ocasião de uma pesquisa de iniciação científica (ABREU, 2011). Naquele momento, investigamos o objeto de discussão nos utilizando, prioritariamente, de conceitos provenientes da obra de Gilles Deleuze, filósofo francês considerado um dos inauguradores do pós-modernismo. Fizemos isso a partir da análise da *livre improvisação* aplicada durante as aulas, tomando como referência o trabalho de Rogério Costa (2003), que aborda o ambiente da improvisação livre pelos conceitos de Deleuze. A semelhança das conclusões obtidas à época com o pensamento ecológico é notória. Já no campo da educação musical, destaca-se a obra da pesquisadora e educadora Teca Alencar de Brito (2007, 2009), que aplica os pressupostos teóricos de Deleuze para apreender, entre outros temas, a questão do *jogo* na educação musical como meio para incentivo da criatividade no ensino da música. Os conceitos de Deleuze, bem como os trabalhos que se utilizam deles, são exemplos de referenciais que poderiam ser tomados para a análise da obra de Murray Schafer e sua relação com o pensamento ecológico, mas que, no entanto, foram deixados de lado devido ao recorte histórico apoiado em Fritjof Capra.

constante. Esta perspectiva de entendimento do todo também é básica para que se entendam as filosofias espirituais orientais. Na modernidade, podemos citar desde os fenomenólogos, que propõem uma construção subjetiva do objeto na interação entre o mundo interior e o exterior, até o conceito contemporâneo de cognição, que entende o mundo como “um” mundo, ou nosso domínio cognitivo. Independentemente das diferenças destas teorias, podemos observar que a criatividade é uma constante no pensamento ecológico. De acordo com este paradigma, a realidade, em si, não existe; existe sim uma constante construção do real. Uma construção que parte, *a priori*, de uma força interna da totalidade, do cosmos, do Tao, ou do sistema, seja lá como for chamada a cada época. Essa dinâmica criativa inata à totalidade, por sua vez, se assemelha à perspectiva evolutiva de Bergson. Daí, talvez, a possibilidade deste trabalho associar desde a obra dos naturalistas gregos até a segunda geração dos métodos ativos. De certa forma, todos estão também falando de *criação*.

O principal aspecto de qualquer criação é sua ligação com o presente. Uma criação não se dá no passado, tampouco no futuro. O ato de criar é a atividade mais presentificada a que o ser humano pode ter acesso. É, portanto, equivalente à experiência, que é ligada ao presente por excelência. Isso explica porque durante a exposição tanto do pensamento ecológico quanto das pedagogias da existência a questão da experiência sempre esteve presente. Se o ato de ligar-se à totalidade é também criar um mundo, isso só se dá pela experiência. Por esta razão Murray Schafer não denomina o ato criativo “criação”, mas sim, “fazer criativo”.

Como vimos, a ênfase à experiência é o eixo central da prática pedagógica de Murray Schafer. No fazer criativo não poderia ser diferente, já que toda a criação é também uma experiência. Contudo, Schafer trabalha com um recorte específico da realidade: o som, ou, mais precisamente, a paisagem sonora. Portanto, *a atenção dada à criatividade no ensino da música, neste autor, possui um aspecto de transformação da paisagem sonora através da criação*. Uma criação que também é musical, mas que se liga à ecologia por uma experiência diferenciada do som. Falemos agora um pouco desta forma de experiência.

Experiência da totalidade e experiência da paisagem sonora

A educação centrada na experiência também não é uma característica exclusiva da proposta pedagógica de Murray Schafer. Já discutimos o desenvolvimento deste tema na educação e sua influência no trabalho educacional de Schafer. Contudo, dada a estrutura

ecológica de pensamento deste autor e sua forma de manifestação na música, a ecologia acústica, a experiência da paisagem sonora deve ser compreendida num sentido mais profundo do que a simples apreciação dos sons do ambiente. A experiência acústica da paisagem sonora deve equivaler a uma experiência estética, a qual, por sua vez, para Schafer, detém traços arracionais. Para discutir essa relação na educação musical de Murray Schafer, partamos primeiro da sua própria atividade pedagógica.

Para Schafer, “a primeira tarefa do projetista acústico é aprender a ouvir. *Limpeza de ouvidos* é a expressão que utilizamos” (SCHAFER, 2011:291). A atividade “limpar os ouvidos” é quase sempre o ponto de onde parte o trabalho educacional de Schafer. Ela é simplesmente o incentivo, por meio de exercícios, de uma experiência auditiva mais acurada dos sons do ambiente. Schafer aplicava a limpeza de ouvidos com a intenção fazer seus alunos “notar os sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda o que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (SCHAFER, 1991:67). De acordo com o autor, a necessidade de iniciar o trabalho educativo com uma limpeza dos ouvidos está diretamente ligada às características particulares do sentido da audição e da atual configuração da paisagem sonora.

Como vimos, a audição para Murray Schafer é um sentido especial, totalizado por excelência, pois nossos ouvidos estão sempre conectados com o ambiente a nossa volta. Por outro lado, isso não implica necessariamente que o homem tenha consciência do seu ambiente acústico. O ser humano tende a criar “pálpebras auditivas” para se proteger da miríade de estímulos acústicos provindos da paisagem sonora; são barreiras subjetivas que edificamos a partir de nossa própria relação com os sons. O problema, para o autor, é que a paisagem sonora se desenvolveu negativamente durante a história, sofrendo um aumento na quantidade e no volume dos sons. Uma transformação de uma paisagem *hi-fi*, na qual os sons poderiam ser facilmente percebidos, para uma paisagem *lo-fi*, um agregado de estímulos acústicos que formam uma massa sonora difusa, na qual qualquer som é dificilmente percebido com profundidade. Esta mudança na paisagem sonora fez com que o homem criasse cada vez mais barreiras, cada vez mais “pálpebras auditivas”, o que levou a um desligamento entre o ser humano e a sua paisagem sonora; um desligamento prejudicial para ela, pois a poluição sonora parte prioritariamente da consciência do homem dos sons que o rodeiam. A limpeza dos ouvidos é, portanto, uma atividade prática de experiência da paisagem sonora que pretende levar o aluno ao conhecimento profundo dos sons do ambiente, promovendo uma reconexão entre ele e a paisagem sonora.

Primeiramente, podemos acentuar o caráter prático desta proposta. Vimos que a construção do conhecimento pela experiência prática é uma noção que norteia todo o trabalho educacional de Murray Schafer. Novamente, é importante que o leitor tenha a consciência de que esta abordagem educativa não é exclusiva da proposta do educador canadense. Ela é uma constante nas pedagogias da existência, principalmente no século XX, quando John Dewey, com sua filosofia educacional alicerçada no pragmatismo, propôs os fundamentos para a compreensão da construção de um determinado conhecimento pela atividade prática acerca da resolução de um problema.

No caso da limpeza de ouvidos, Schafer (1991:67-95) apresenta diversos exercícios auditivos que têm como objetivo a consciência dos diversos aspectos da paisagem sonora. Estes, basicamente, são trabalhos de percepção auditiva, e incentivam os alunos a notarem os sons do ambiente e suas peculiaridades. Contudo, tais exercícios não se limitam a percepção, mas também almejam construir um conhecimento acerca da paisagem sonora baseando-se em parâmetros da música. Conceitos do universo musical como: ruído, silêncio, som, timbre, amplitude, melodia, textura e ritmo, são aplicados na apreciação da paisagem sonora, redefinindo estes conceitos e também a própria apreensão da paisagem pelos alunos.

Vejamos um simples exemplo de uma destas atividades e seu potencial educacional. Murray Schafer (1991:72) sugere: “experimente passar uma folha de papel pela classe, silenciosamente. Todos ouvindo os sons do papel sendo passado”. A este exemplo, acrescentamos a experiência vivida pelo autor desta pesquisa no minicurso *Music, Creativity and Listening*, oferecido pelo próprio Murray Schafer na III Semana de Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP (Universidade Estadual Paulista) em 2011. Nesta ocasião, além de pedir para que os alunos passassem a folha de papel (jornal) de mão em mão, Schafer requisitou que cada pessoa descobrisse um som diferente com este papel. Diversas ideias surgiram: amassá-lo, rasgá-lo, assoprá-lo, entre outras.

Neste exercício, dois aspectos da prática educacional se fundem e se completam: o estímulo da criatividade e a consciência sonora do ambiente. Ao ouvir a folha de papel sendo passada, pudemos experienciar sons do ambiente que nos envolviam. A classe tentava ao máximo ficar em absoluto silêncio; mesmo assim, muitos sons puderam ser percebidos além dos da folha de papel. Esta vivência reconfigura conceitos como o de ruído, silêncio e, por que não, da própria música. Um som de papel ao ser rasgado, em geral, é tratado como ruído, de acordo com o senso comum; mas quando é pedido que se componham sons com este papel, pode-se perguntar: ele ainda é ruído? E os sons que interferiram na composição, são

música? Independentemente do modo pelo qual sejam respondidas estas perguntas, uma conclusão não se pode negar: que o conhecimento, ou a reconfiguração destes conceitos musicais, foi construído pela experiência prática auditiva do ambiente acústico. Mais do que isso, essa atividade se funde ao incentivo da ação criativa, mostrando que somos os principais compositores da paisagem sonora.

Não é mero acaso o fato de as perguntas acima realizadas gerarem problemas conceituais que reconfiguram a apreensão tanto do ambiente quanto da música. A música, no século XX, se transformou. Os limites entre o ruído e o som musical não são tão claros quanto em outras épocas. Assim, lecionar música a partir de atividades que reorganizem a experiência sonora do ambiente não é somente uma opção pedagógica, mas uma necessidade da atual configuração da própria música. Como, no exemplo citado, definir o que realmente é música e o que não é? Ora, pelo que vimos, isso só pode ser dado por uma experiência prática, que defina estes conceitos a partir de uma construção subjetiva.

Se nos limitássemos ao problema do ensino musical, nossa reflexão poderia terminar aqui, já que estão estabelecidas as relações entre a experiência, a construção de um conhecimento e a música, dentro do contexto de paisagem sonora. No entanto, isso esvaziaria o papel da ecologia na proposta pedagógica de Schafer, que detém um caráter crítico da educação musical diante das transformações da paisagem sonora.

A educação musical de Murray Schafer é uma educação crítica, isto é, que visa a consciência da paisagem sonora como meio de promover sua melhora. Esta consciência, para o autor, parte da percepção auditiva dos sons do ambiente, mas não para aí. Para Schafer, a consciência da paisagem sonora tem como fim sua transformação positiva. A melhora da paisagem sonora é tomada como uma transformação estética desta paisagem, levando a sua vivência ao patamar de uma experiência musical.

Minha abordagem acerca deste problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocósmica. O homem é seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma Sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos começar a fazer julgamentos de valor (SCHAFER, 1991:289).

Para Schafer, a paisagem sonora é uma manifestação musical; não em si, como se independentemente do seu ponto de vista o ambiente acústico sempre fosse equivalente à música, mas no modo como ele a observa. Isso nos remete ao próprio conceito de paisagem sonora de Murray Schafer. Isolado do ser humano, o ambiente acústico é somente um

agregado de sons; mas quando observamos estes sons pela relação entre eles e o ser humano, este ambiente acústico se torna paisagem sonora. *Para Schafer, a paisagem sonora é música. É isso que Schafer propõe em sua educação musical: que todos tratem, assim como ele, a paisagem sonora com o mesmo valor de uma música*⁵⁶. Mas se a paisagem sonora não é música em si, como tratá-la como tal? É por este motivo que Murray Schafer acentua a questão da experiência estética desta paisagem. Somente pela mudança subjetiva da apreensão da paisagem sonora que podemos considerá-la música. Não basta ouvirmos os sons do ambiente, devemos ouvi-los com a mesma profundidade da experiência de ouvir uma música. Para Schafer, somente a partir deste modelo de experiência poderemos ter consciência de que não somente a paisagem sonora pode ser equivalente à música, mas que nós somos os seus principais compositores.

Estamos tratando aqui de uma reconexão entre o homem e a paisagem sonora. Como vimos, em *A Afinação do Mundo* (2011), Schafer mostra as mudanças ocorridas na paisagem sonora durante o desenvolvimento histórico e como este processo foi negativo, isto é, como cada vez mais o ambiente vem sendo poluído acusticamente. Contudo, também vimos que a poluição sonora não é um sinônimo do aumento do ruído; na verdade, ela é prioritariamente uma construção subjetiva, isto é, uma paisagem sonora poluída é uma paisagem sonora que é percebida como tal, pois a própria definição de ruído é dependente da subjetividade. Podemos concluir, portanto, que o aumento da poluição sonora está diretamente relacionado à separação entre o homem e seu ambiente acústico, pois, ao alienar-se da paisagem sonora, o homem não toma consciência dos ruídos que o cercam, dos “sons indesejáveis” que afetam sua qualidade de vida. Não por acaso, este processo também corresponde ao predomínio do pensamento mecanicista sobre o ecológico na história do Ocidente. O desligamento do homem em relação à totalidade – um desligamento ilusório, pois ele sempre está inserido nela – é também expresso na paisagem sonora quando ele se afasta da experiência profunda de seu ambiente acústico.

Deste modo, podemos concluir que, para Schafer, a reconexão do homem com a totalidade através do som deve partir da vivência estética da paisagem sonora, ou melhor, que *a experiência estética da paisagem sonora é uma experiência da totalidade*. Mas qual seria tal modelo de experiência estética que possui este caráter totalizador? Para respondermos a esta pergunta devemos primeiro compreender a noção de arte para Murray Schafer.

⁵⁶ Esta abordagem está longe de ser impositiva. Como Murray Schafer aponta: “Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você” (SCHAFER, 1991:277).

De acordo com Fonterrada (2004a:322), *para Schafer, a arte é divina. Ela tem o poder de transformar a realidade, promovendo a ligação entre o homem e algo maior: a totalidade.* Vimos que a totalidade foi abordada de diferentes formas na história: os gregos naturalistas a denominavam *physis*; as filosofias espirituais orientais, *Brahman* (no hinduísmo), *Dharmakaya* (no budismo) e *Tao* (no taoísmo); enquanto os estudos das religiões arcaicas costumam referir-se a ela como *cosmos*. A despeito de suas diferenças particulares, todas estas visões de mundo têm como norte a apreensão do todo, e não das partes que o compõem. Esta é a razão pela qual Murray Schafer alinha sua compreensão da experiência estética a um modelo espiritual. A apreensão do todo é inexplicável pela estrutura da racionalidade e, se Schafer propõe o contrário, isto é, uma reconexão entre o homem e a totalidade, seu conceito de arte e de experiência estética – a vivência da arte – não poderia aderir a esta estrutura de pensamento. Assim, podemos concluir que *a principal chave para o entendimento da proposta pedagógica de Murray Schafer é a compreensão de que a experiência estética da paisagem sonora equivale a uma experiência sagrada dos sons do ambiente.*

Neste trabalho, tratamos basicamente de dois modelos de experiência espiritual: aquele que se apoia no mito e no rito, que também está presente nas religiões ocidentais, mas que é mais fortemente ativo nas sociedades arcaicas, nas quais o mito é vivo; e aquele proveniente das filosofias religiosas orientais, que se centram na experiência direta da realidade para alcançar o saber absoluto. Ambos estes modelos mantêm relações com a experiência estética de Murray Schafer.

Murray Schafer se utiliza amplamente do mito e do rito em sua proposta pedagógica. Vimos no exemplo de *Patria* que sua composição musical não se limita à música, mas detém uma estrutura mítica que almeja levar o “espectador” a outro nível de experiência da obra; um plano no qual a música não é somente um conjunto de sons, mas um meio de vivenciar uma história cosmogônica: a lenda do Lobo e da Princesa das Estrelas. Esta estrutura da obra não é outra coisa senão um modelo mítico de experiência. Cada “apresentação” é um ritual, que reatualiza o mito e leva os integrantes à conexão com um tempo não-transitório, eterno.

Para além de sua composição – que, como vimos, também pode ser entendida sob o caráter de educação musical – a atividade de Murray Schafer em sala de aula também se utiliza da experiência mítica. No minicurso já citado, pudemos vivenciar um exercício que explicita este aspecto de sua pedagogia. Para finalizar a aula, Schafer pediu que os alunos se posicionassem em círculo. Pediu então para que imaginássemos que ali, no centro da roda, estava uma pessoa muito doente e requisitou que cantássemos uma de suas músicas que fazem

parte do ciclo *Patria*, o *Healing Chant* (Canto da Cura)⁵⁷, que serviria para curar aquele doente. Schafer sugeriu que, inicialmente, todos cantássemos em uníssono, mas ressaltou a possibilidade de abertura de novas vozes, novos intervalos musicais, livremente. Durante a execução do exercício a canção era repetida como um mantra, e as vozes que eram acrescentadas ecoavam pela sala, aumentando a sensação de estarmos envolvidos por este mantra, vivendo um momento paralelo àquela aula de música. Ao final da atividade, Murray Schafer afirmou: “houve um tempo em que a música era usada para curar as pessoas. Gostaríamos de recuperar esse poder da música”.

Este exemplo mostra claramente que a educação musical em Schafer se utiliza do modelo mítico, promovendo uma experiência espiritual do som. Primeiramente, Schafer se apoiou no mito para estruturar a atividade: a cura pela música. Este mito é reatualizado por um ritual, representado aqui pelo próprio exercício. A experiência desta atividade pretende levar a um tempo sagrado, no qual “a música tinha poder de curar as pessoas”. Para quem realmente *viveu* (no sentido mítico) esta experiência, aquele espaço não era mais uma sala de música, mas um recorte na realidade difusa, uma transformação do espaço profano em um espaço sagrado.

Este é o sentido mais profundo da proposta pedagógica de Murray Schafer: a noção de que a transformação do mundo é uma transformação estética, e esta, por sua vez, assemelha-se à apreensão espiritual da realidade. Do mesmo modo que o *homo religiosus* vive uma ligação com o cosmos pelo mito e pelo rito, transformando a realidade pela sua sacralização, para o autor, *a música é hierofania*, e altera a relação entre o homem e o mundo, levando-o à consciência da totalidade. O homem que vive a música com a profundidade de uma experiência espiritual vive uma mudança nos parâmetros da noção cotidiana de música. Ela deixa de ser somente um som, ou uma coleção de sons; passa a representar uma conexão com o cosmos, com a totalidade.

Nesta via, é interessante ressaltarmos certa semelhança entre as ideias de Murray Schafer e John Paynter acerca da função da música na formação humana. Como vimos, Paynter considera que a música tem a capacidade de nos manter em uma dualidade entre os tempos psicológico e cronológico, sendo o primeiro – apesar da nomenclatura cientificista – claramente um modelo arracional de experiência, de transcendência do tempo mundano. Isso se assemelha bastante ao paradoxo que o *homo religiosus* vive, experienciando, ao mesmo tempo, um espaço e tempo sagrado e profano. Não foi possível encontrarmos referências

⁵⁷ A discussão desta canção no contexto da obra *Patria*, bem como sua partitura, encontra-se em *O Lobo no Labirinto*, de Marisa Fonterrada (2004a:127).

diretas a respeito deste assunto que liguem as concepções de Murray Schafer à obra de Paynter. Não obstante, ambos mostram a tendência em se apoiar no modelo espiritual de experiência para justificar o valor da música na formação humana, mesmo que em Schafer isso seja mais explícito.

Não somente na estrutura mítica da experiência espiritual Murray Schafer se baseia para tratar da educação musical. Sua ênfase na experiência direta do som nos remete à forma com a qual as filosofias religiosas orientais pretendem alcançar o saber absoluto. De acordo com estas doutrinas, qualquer tipo de racionalização acerca da experiência da realidade impede que se alcance a compreensão da verdade. Deste modo, os orientais propõem uma experiência essencialmente empírica, que necessita que a mente seja “silenciada”, de forma que a totalidade seja apreendida. Isso, no Ocidente, recebeu o nome de meditação.

Deste modo, a experiência sonora incitada por Murray Schafer em sua proposta pedagógica pode também ser comparada à meditação oriental. Em Schafer, a racionalização na construção do conhecimento deve ser entendida simplesmente como uma reflexão acerca do verdadeiro saber: a própria experiência sonora. Devemos nos lembrar de que o intuito da educação musical de Schafer é a própria experiência sonora, e não, necessariamente, os conceitos construídos após esta vivência. Para o autor, é somente pela experiência estética que podemos transformar a paisagem sonora. Tal vivência não se assemelha a uma reflexão acerca do ambiente acústico, de modo que a racionalidade proveesse os pressupostos da transformação da paisagem sonora. Ela é uma experiência essencialmente empírica, na qual o pensamento racional é cessado para que apreendamos a paisagem sonora em sua totalidade.

Talvez por este motivo, tanto as filosofias orientais quanto Murray Schafer enfatizam a questão do silêncio. Para os religiosos do Oriente, o silêncio tem íntima relação com a totalidade. Vimos que uma das principais conclusões dos grandes mestres destas filosofias é que não se pode falar da totalidade; isso porque eles sabem dos limites da linguagem, do mapa em sua relação com o território, e consideram que qualquer conceituação será sempre uma parte, e não o todo. Ficar em silêncio é, portanto, falar da totalidade. A experiência da totalidade é a experiência do silêncio. Schafer também acredita nisso. Ele considera que na limpeza de ouvidos os exercícios mais importantes “são os que ensinam o ouvinte a respeitar o silêncio” (SCHAFER, 2011:291). Isso porque o silêncio é a própria totalidade para Schafer; não o silêncio relativo, aquele que nos é permitido através do simples sentido da audição, mas o silêncio absoluto, que somente é acessado pela via da experiência espiritual.

Este modelo de experiência estética baseado na vivência direta e empírica do som como meio de transcender a realidade cotidiana é exatamente a principal influência das filosofias orientais na obra educacional de Murray Schafer, citado pelo próprio autor no começo deste segmento do trabalho. De acordo com Schafer:

(...) se há uma coisa que a filosofia oriental pode nos ensinar, é a reverência pelo silêncio, pela paisagem sonora calma, na qual um pequeno gesto pode se tornar grande, porque não está atormentado pela competição (...). Em nossas aulas temos procurado empregar alguns exercícios de relaxamento *yoga* como uma preparação para experiências de audição e criatividade. Aos poucos, músculos e mente ficam relaxados, até atingir o ponto em que todo o corpo se torna um ouvido. Isso às vezes pode levar horas, mas, no final, os alunos me têm dito que estão ouvindo música como nunca o haviam feito antes (SCHAFER, 1991:292).

Na citação, Schafer fala do uso de técnicas provenientes da *yoga*, um dos métodos de meditação orientais. Fala também de sua admiração pelo respeito ao silêncio na visão de mundo oriental. Podemos ver, portanto, que Schafer destaca justamente os dois aspectos apontados até aqui. O silêncio é um dos elementos norteadores das filosofias orientais, mas ele somente serve como meio para alcançar o saber absoluto através de uma experiência de meditação.

Podemos concluir, portanto, que a proposta pedagógica de Murray Schafer é um modelo crítico de educação, que visa a transformação da paisagem sonora. Contudo, esta mudança passa pela apreensão estética dos sons do ambiente, que faz a paisagem sonora ser considerada música. A música para Schafer é divina, assim como todas as artes; é divina, e detém o poder de alterar a relação entre o homem e a realidade. Por isso, a experiência estética para este autor é equivalente a uma experiência espiritual, a única que pode promover a ligação com a totalidade. Assim, vivenciar a paisagem sonora com a profundidade de uma música é conectar-se à totalidade por meio do som.

Uma visão ecológica da arte

A questão da união das artes também não é uma ideia exclusiva da obra de Murray Schafer. Ela remete ao período romântico, precisamente a Wagner, que propõe uma forma de arte que una todos os tipos de manifestações artísticas, chamando-a de *Obra de Arte Total* (*Gesamtkunstwerke*) (FONTERRADA, 2008:77). Fonterrada expõe:

Com ela, Wagner, pelo espelhamento na arte da Grécia antiga, pretendia produzir um tipo de teatro que estivesse estreitamente ligado à cultura de seu

povo, do mesmo modo como ocorrera com o teatro de Atenas em relação à cultura grega. Sua preocupação em atingir esse objetivo, com a reunião de todas as formas de expressão artística, tem clara justificativa, caso se pense que a *cultura* de um povo é expressa em sua totalidade, razão pela qual nenhuma arte deve ser excluída (...) (idem).

Com o advento dos métodos ativos a questão da união das artes ganhou força nas ideias pedagógicas dos educadores musicais. A partir de Dalcroze, que promoveu uma verdadeira revolução na educação musical ao associar a aprendizagem da música ao movimento do corpo, os métodos ativos progressivamente foram abrindo espaço para a participação de outras artes no ensino de música. Murray Schafer é, de certa forma, herdeiro desta tradição. Contudo, sua visão acerca da união das artes se mostra mais profundamente alicerçada na questão ecológica, e isso se reflete em sua prática pedagógica.

Diferentemente de Wagner, por exemplo, Schafer não almeja expressar a cultura de seu povo por meio de uma arte totalizada. Pelo contrário, vimos que Murray Schafer tem duras críticas à sociedade moderna, principalmente quando relacionadas ao desenvolvimento da paisagem sonora. Mesmo admitindo que a ideia de Wagner foi “nobre, porém prematura” e que “esse conceito não pôde ser entendido pelos graduados de conservatório e escolas de balé” (SCHAFER, 1991:291-292), a referência que inspira Schafer na reflexão da união das artes é outra: o modelo arcaico de cultura, em que os limites entre a arte e a vida não são claros.

A arte ancestral detinha um caráter ritualístico, ou seja, servia para reatualizar um mito. Contudo, não somente a arte era estruturada desta forma, mas toda a vida do homem ancestral era organizada a partir do mito e do rito, em uma ligação direta entre a vida e a totalidade. Desse modo, as artes também não eram entendidas separadamente. Na verdade, nem poderíamos chamá-la exatamente de “arte”, na acepção moderna do termo, pois, muito antes de ser algo “artístico”, estas formas de expressão eram ritos que fundiam todas as categorias de arte que conhecemos, e cuja intenção era a elevação do homem ao cosmos, à totalidade. Como o próprio Schafer expõe em seu poema-artigo: “E o bater dos tambores, o canto, o olhar e o movimento nos carregavam para fora deste mundo, arremessando-nos na voluta do universo, tornando-nos conscientes da unidade de todas as coisas materiais, espirituais, naturais e divinas” (SCHAFER *apud* FONTERRADA, 2004a:322), numa clara referência à fusão das artes e à sua função ritualística.

Neste texto Schafer está apontando um tempo cósmico, primordial, no qual todas as formas artísticas *são* a mesma coisa e têm o poder de nos unir à totalidade. Esta forma de experiência do tempo é exatamente aquela vivida pelas sociedades arcaicas e pelas culturas

orais em geral, assim, nelas, a arte apresenta as características apontadas por Schafer: ser indivisa e ter o poder de transcender a realidade profana. O ponto de junção destas características é a própria vida. Quando se vive uma experiência artística desta magnitude não se pode diferenciar arte e vida; elas estão unidas por um aspecto espiritual. Este é o modelo de arte das sociedades arcaicas, nas quais o mito é vivo: as formas de arte são totalizadas e possuem o poder de transcendência da realidade cotidiana para a ligação com o cosmos.

Contudo, Schafer não acredita que o modelo arcaico “acabou”, que “ficou para trás” no desenvolvimento da história. A partir do que já tratamos neste trabalho, podemos entender esta afirmação por três pontos de vista que se completam: o da complexidade e não-linearidade da realidade, o da não-linearidade do desenvolvimento da consciência na história, e o do tempo primordial. Vimos que Murray Schafer observa a realidade de um ponto de vista ecológico, isto é, como uma miríade de relações não-lineares, interligadas e interdependentes. A divisão desta realidade, então, é ilusória, pois nunca podemos nos separar do todo, ou melhor, só podemos nos compreender essencialmente pela apreensão do todo, que é mais do que a soma das partes. Deste ponto de vista a divisão das artes também é ilusória; a arte em si detém um potencial totalizador e é somente a partir da atividade humana que pode ser considerada de maneira separada.

A sociedade arcaica era “consciente” deste ponto de vista – no sentido de que eles viviam sob esta perspectiva, e não no sentido de reflexão sobre o tema. Vimos que o desenvolvimento histórico da humanidade levou a uma perda desta concepção. Contudo, vimos também que o processo evolutivo da consciência considerado por Schafer é não-linear, ou seja, uma sociedade avançada não é necessariamente mais consciente do que uma sociedade arcaica. Por isso, acreditamos que Schafer se apoia no paradigma arcaico de arte por considerá-lo mais evoluído do que o moderno, ou melhor: mais consciente da complexidade da realidade, de sua não-linearidade, da incapacidade de ser apreendida pelo pensamento racional, ou seja, um paradigma predominantemente ecológico; mais do que isso, que do mesmo modo não-linear com o qual podemos relativizar a história da consciência, Schafer acredita que o modelo arcaico seja o ideal para uma sociedade como a nossa, que vive uma experiência artística cindida.

Por um terceiro ponto de vista, Schafer não acredita que o modelo arcaico seja ultrapassado porque é um modelo mítico e, como toda estrutura mítica, apoiado em um tempo primordial, bem diferente do tempo cronológico. É um tempo eterno, perene, e que pode ser reatualizado a qualquer época por meio do rito, inclusive nos tempos modernos. A única

necessidade para que isso aconteça é tratarmos a experiência estética como uma experiência espiritual, um ritual, por assim dizer. Assim, também por este motivo Murray Schafer considera o modelo de arte arcaico o ideal para sua prática pedagógica: sua indivisibilidade das expressões artísticas representa uma totalidade mítica, um tempo perene, que pode servir de base para a experiência estética de nossos tempos justamente pela capacidade de ser reatualizada.

Sendo assim, vemos que a noção da união das artes coaduna-se tanto com o pensamento ecológico de Schafer quanto com sua apreensão arracional da experiência estética. Essa concepção do autor não se dá como uma opção. Para ele, é a única maneira de se traduzir em forma de arte a própria realidade, que, em essência, também é indivisa. Murray Schafer aponta que a divisão das artes impõe uma forma não natural de expressão: “quanto mais me envolvo com a educação musical, mais percebo a ‘inaturalidade’ básica das formas de arte, cada uma utilizando um conjunto de receptores sensitivos, com a exclusão dos outros” (SCHAFER, 1991:290). Portanto, para Schafer, a arte não é tomada como dividida porque a própria vida não é algo que se possa dividir. Uma vida na qual os elementos estão separados não é a realidade; a realidade é complexa e não-linear. Segundo o autor, uma forma natural de arte, isto é, um modelo de arte que expresse profundamente a realidade, deve ser entendido a partir da totalidade das formas expressão.

A ênfase dada à audição na proposta pedagógica de Murray Schafer não deve ser tomada como uma contradição diante destes pressupostos. O fato de acentuar a experiência acústica da paisagem sonora tem um motivo: para o educador canadense a sociedade ocidental renegou cada vez mais o sentido da audição, privilegiando, principalmente, a visão. Isso é expresso no subtítulo do livro *A Afinação do Mundo*: “uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado *do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*” (*grifo nosso*, SCHAFER, 2011). De acordo com o autor: “se o projetista acústico favorece os ouvidos, é somente como um antídoto ao estresse visual dos tempos modernos e em antecipação à reintegração final de todos os sentidos” (idem:329).

Essa naturalidade da união das artes é, para Murray Schafer, melhor expressada pela atividade da criança. Para ele, a criança possui um modo de expressão artística que naturalmente agrega todas as formas de arte. “Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível” (SCHAFER, 1991:290). Este ponto de vista concorda com a visão de que o homem em sua natureza é um ser totalizado, mas que impõe limites aos elementos de sua vida pelo contato

com a sociedade. Isso leva Schafer a criticar o próprio currículo de artes das escolas, que delimitam fronteiras entre a arte e a vida, que, em si, tal como as artes, não pode ser dividida: “Para uma criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de seis, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma” (idem:277).

Este ponto de vista nos remete a uma das características mais clássicas das pedagogias da existência: a centralização do ensino na criança, justificada pelo naturalismo. Esta concepção tem início na obra de Jean-Jacques Rousseau, que, ao entender o estado de natureza como um referencial normativo, considerou que o ser humano é naturalmente bom, sendo corrompido pela sociedade. Isso fez que a criança fosse observada não somente como objeto da educação, mas como a própria fonte da educação. Tal ponto de vista é central em todas as pedagogias da existência e se desdobrou de diversas maneiras em todas as propostas pedagógicas subsequentes, principalmente nas reflexões da Educação Nova, a qual reafirma essa tendência pela via da psicologia. A opinião de Schafer também aponta nessa direção. Se as categorias de arte são algo “inatural”, e se a criança trata a arte de forma totalizada, podemos concluir que a opinião de Schafer é de que o ser humano naturalmente entende as expressões artísticas como não separadas, o que se expressa pela criança, que espontaneamente age dessa maneira.

A opinião de Murray Schafer de que a criança se expressa artisticamente de forma complexa é também semelhante às conceituações de expressão dadas por Jean-Ovide Decroly. Vimos que este autor foi o primeiro teórico da educação a perceber que a criança se expressa de forma global, ou seja, que os meios de comunicação utilizados pela criança estão longe de se resumir à linguagem falada e escrita; eles são sistemas complexos cujos elementos não são possíveis de ser separados. Assim como a expressão artística da criança para Schafer. Por esta estreita semelhança, a educação decroliana chega a uma máxima “para a vida e pela vida” (DUBREUCQ, 2010:31), na qual a vida é entendida como complexa e, assim, fonte e foz da expressão global da criança. Muito semelhante à conclusão de Schafer de que, para criança, “arte é vida e vida é arte”, ou seja, que na não-linearidade das expressões artísticas está contida a própria realidade, a própria vida.

Novamente é importante que o leitor se lembre de que não estamos com esta análise apontando uma influência direta de Decroly, ou de qualquer pedagogo da Educação Nova, sobre o trabalho educacional de Murray Schafer. Contudo, reafirmada a abordagem metodológica desta pesquisa, nota-se que, mais uma vez, as ideias pedagógicas de Schafer

relacionam-se com outras concepções provenientes de diferentes épocas – desde Rousseau à Educação Nova – o que confirma um desenvolvimento histórico de ideias que culmina na obra do educador musical canadense.

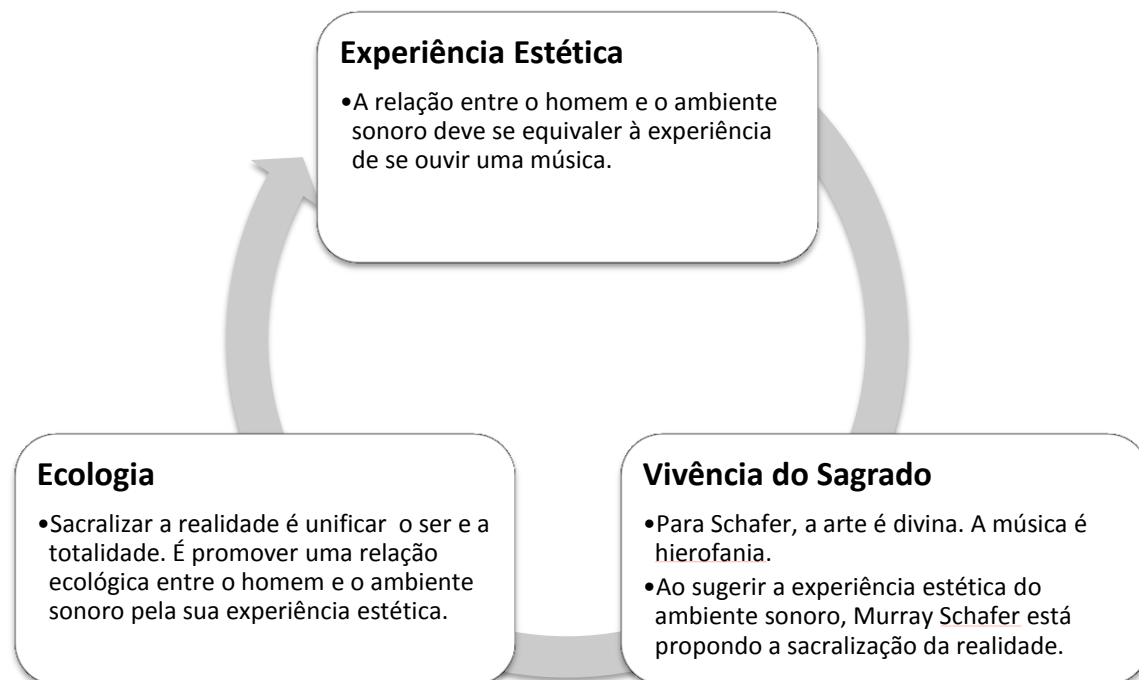
A união das artes é mais uma prova deste processo. O modelo adotado por Schafer é o modelo arcaico, que equaliza todas as formas de expressão artística sob o mesmo ponto: a vida. Isso é possível, tanto pela estrutura mítica de experiência espiritual, que transcende o tempo e o espaço profano e proporciona uma ligação com a totalidade, quanto pela experiência direta e empírica da realidade, que nos permite apreender o todo; em suma, a união de todas as artes é possível justamente por Schafer acreditar em uma experiência espiritual das artes, a qual é totalizada por excelência. Não obstante ser esta experiência tratada por meio da espiritualidade, este ponto de vista também pode ser relacionado às formas mais modernas de educação, que também alicerçam o processo educacional na vida. Isso se dá por um eixo em comum que liga estas visões de mundo: o pensamento ecológico aplicado às artes; uma visão ecológica da arte.

Uma síntese das ideias pedagógicas de Murray Schafer

Após a longa trajetória que traçamos com o objetivo de entender as ideias pedagógicas de Murray Schafer, resta-nos sintetizá-las sob um mesmo eixo, o qual possa relacionar todas as grandes matrizes de pensamento do autor, notadamente, a ecologia, a questão do sagrado e a experiência estética.

É desnecessário para esta síntese relacionarmos tais matrizes à obra de Murray Schafer. Isso já foi feito ao final de cada uma das partes desta pesquisa. Na primeira, mostramos através da composição e da ecologia sonora como o pensamento ecológico – e nele, incluímos a questão do sagrado – norteia todas as reflexões do autor, seja como compositor, como educador musical ou como um ativista ecológico. Ao final da segunda parte, abordamos a prática pedagógica de Schafer no contexto do desenvolvimento das pedagogias da existência, cuja característica principal é estar apoiada na experiência como meio e fim da educação. Na terceira parte do trabalho, realizamos até aqui um primeiro estágio desta síntese, relacionando diretamente as discussões dos outros dois segmentos às diretrizes educacionais apontadas pelo próprio autor. Contudo, podemos perceber que estas

relações se dão em um padrão. É deste padrão que falaremos agora e ele pode ser expresso pelo seguinte modelo:



Modelo 1: Padrão de Relações entre as Ideias Pedagógicas de Murray Schafer

Antes de tudo, devemos compreender que a proposta pedagógica de Murray Schafer é calcada na experiência. Todos os aprendizados que dela provêm não são resultantes do aprofundamento na teoria da música, mas da própria relação entre o homem e o som. Este, não é qualquer som. São os sons do ambiente acústico que nos envolvem e que mantêm estreita relação com a própria atividade humana, isto é, a paisagem sonora. Deste modo, *a experiência do som que alicerça a educação musical de Murray Schafer é a experiência da paisagem sonora.*

Neste ponto encontramos uma característica substancial que delimita a diferença entre as ideias pedagógicas de Schafer e as de outros educadores musicais, para quem os sons do ambiente são tratados como um material musical, ou seja, como objetos sonoros possíveis de serem moldados e transformados em música. Ao contrário deles, a paisagem sonora, para Schafer, é música. Este ponto de vista altera o próprio conceito de experiência na proposta educacional de Schafer. *Se a paisagem sonora é música em si, o modo correto de vivencia-la é por uma experiência estética.* Em outros modelos de educação musical que se utilizam dos sons do ambiente a experiência da arte está presente, mas ela ocorre quando nos utilizamos

dos objetos sonoros para aplicar uma ação musical (ouvir, tocar, cantar, compor, etc...). Na proposta de Schafer a própria relação entre o homem e seu ambiente acústico é equivalente à música. Assim, a experiência estética se torna a própria vida, pois a paisagem sonora está sempre em uma relação dinâmica com o homem. Os limites entre o homem e a vida (paisagem sonora) devem se esvaír por meio da experiência estética, ou seja, por uma experiência que tem como primeiro passo “aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma Sinfonia de Mozart” (SCHAFER, 1991:289).

Contudo, não necessariamente o homem tem esta consciência, a de que a paisagem sonora pode ser tratada como música e de que, quando assim considerada, sua vivência deve equivaler à experiência estética. É exatamente este o ponto enfatizado por Murray Schafer. Para o autor, o homem da antiguidade vivia a paisagem sonora como uma manifestação artística, isso se considerarmos que, para estas sociedades, a arte deve ser compreendida não somente como atividade humana, mas como a própria vida em sua totalidade. No modelo arcaico, a arte faz parte de um complexo sistema estruturado pelo mito e pelo rito, e, portanto, não pode ser compreendida fora deste contexto. Porém, sob influência de diferentes processos, esta noção de arte foi sendo perdida, e o homem passou a observá-la como separada da sua vida.

A experiência espiritual é, em si, uma vivência do todo, seja por meio do mito e do rito, que orientam esta vivência nos modelos arcaicos, seja por meio da experiência empírica desta totalidade, mais presente na estrutura das filosofias orientais. Considerando, portanto, que a separação entre a arte e a vida foi consequência da perda da visão espiritual sobre o mundo, podemos concluir que o modelo exato de experiência estética que pode promover esta reconexão é o da experiência espiritual. *A experiência estética da paisagem sonora, para Schafer, é uma experiência espiritual.*

Isso confirma a própria noção de música de Schafer. Para o autor, a arte é divina, tendo o poder de transformar a realidade. Esta alteração é prioritariamente uma mudança qualitativa, uma transformação nos valores e na relação entre o homem e a paisagem sonora. Equivale ao processo de hierofania, em que o sagrado irrompe o espaço profano, sacralizando a realidade mundana. Assim, *ao sugerir a experiência estética do ambiente sonoro, Murray Schafer está propondo a sacralização da realidade.*

Mas porque sacralizar esta realidade? Porque imprimir a hierofania sobre a paisagem sonora? Ora, tudo isso só pode ser justificado pelo mesmo processo que faz que o autor tenha

um posicionamento crítico quanto a este problema: a perda de uma relação ecológica com o mundo, substituindo uma vivência totalizada por uma experiência cindida em partes. Este é exatamente o processo mostrado neste trabalho, o do predomínio do pensamento mecanicista diante do ecológico na sociedade moderna.

Não obstante as diferentes formas de se abordar este problema, um objetivo sempre está ao final das teorias ecológicas: o de promover uma ligação entre o homem e o todo. Schafer pretende que sua proposta pedagógica faça isso por meio da sacralização da paisagem sonora, que é obtida pela experiência estética desta paisagem, a qual, por sua vez, é uma experiência espiritual. *Em suma, sacralizar a realidade é unificar o ser e a totalidade; e é promover uma relação ecológica entre o homem e o ambiente sonoro pela sua experiência estética.*

Quando Murray Schafer se autoquestionou: por que ensinar música? Sua resposta foi precisa no contexto de suas ideias pedagógicas:

A resposta é simples. A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante (...).

A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós (SCHAFER, 1991:295).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Murray Schafer e a escola brasileira

Durante todo este trabalho tentamos mostrar os aspectos filosóficos que orientam a prática pedagógica de Murray Schafer; suas bases de pensamento, como elas interagem, e de que maneira isso se mostra presente na sua maneira de lecionar música. O problema que orientou a pesquisa na busca deste objetivo foi a notória deficiência de conhecimento destas ideias no âmbito dos educadores brasileiros que se utilizam das propostas de Schafer. A necessidade de apreensão desta dimensão de sua obra pedagógica é latente e não pode mais ser renegada, sob o risco de desfigurar a construção filosófica do autor, prejudicando tanto a sua obra quanto o próprio aprendizado dos alunos.

Citamos em nossa Introdução alguns dados provenientes da pesquisa *Práticas Criativas em Educação Musical*, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GEPEM) do Instituto de Artes da UNESP em 2012 e 2013, que dão a dimensão do problema. Em suma, verificou-se pela análise das repostas dos educadores musicais consultados que há um esvaziamento teórico acerca do papel da educação musical na formação humana. Quanto à proposta pedagógica de Schafer, também se percebe que ela é mal compreendida, sem que se entenda a importância que o autor confere às suas bases filosóficas e seu papel na educação. Somente alguns aspectos operatórios, metodológicos, do trabalho educacional de Schafer foram citados na pesquisa referida. Quando abordavam algum conteúdo teórico-filosófico as respostas eram amplas, e mais enfatizavam questões gerais pertinentes a todos os métodos ativos em educação musical – como a questão da experiência, da expressão e do estímulo da criatividade – do que as ideias específicas da educação musical de Murray Schafer. Como vimos, 82% dos educadores que apontaram Schafer como seu principal referencial teórico, quando questionados a respeito dos fundamentos que orientam suas práticas educacionais, sequer citaram em suas respostas termos como paisagem sonora e ecologia sonora (ou ecologia acústica) e, mesmo quando estas expressões foram citadas, as respostas não abordavam em nenhum momento questões como a experiência estética, a relação entre ela e o sagrado, e a totalidade. Ora, estas são

noções que fundamentam toda a proposta pedagógica de Murray Schafer e não compreendê-las significa limitar o potencial educativo desta proposta.

Mas como explicar, no âmbito educacional brasileiro, tamanho desnivelamento entre Murray Schafer, como destacado autor, e suas ideias pedagógicas, que dão todo o sentido a seu trabalho educacional? A resposta para esta pergunta pode ficar mais clara se recorrermos à história recente da educação brasileira. A retomada da música como conteúdo obrigatório do sistema básico de ensino se, por um lado, indica um aumento no consenso da relevância da educação musical como um elemento contribuinte para a formação humana, por outro, dadas as contradições abarcadas em sua historicidade, apresenta uma série de dificuldades para o estabelecimento desta meta.

Com o regime militar, que perduraria durante grande parte da segunda metade do séc. XX no Brasil, a promulgação da Lei n. 5692/71 extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro substituindo-a pela simples atividade (educação artística) de conteúdo obrigatório no currículo, que abrangia diversas áreas de expressão artística, entre as quais, a música. Isso diminuiu progressivamente a importância dada ao ensino de música, o que perdura até os dias de hoje. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 em 1996, houve uma mudança significativa na compreensão das artes, que passaram a ser consideradas áreas de conhecimento e não mais áreas expressivas. Nessa reforma do ensino, voltou a educação musical a ter importância; no entanto, não é ainda considerada uma disciplina autônoma, mas sim uma possível parte do conteúdo da disciplina Arte, que deve suprir as chamadas *quatro grandes áreas artísticas*: Música, Artes Plásticas, Dança e Teatro (FONTERRADA, 2008). Sob o discurso da multidisciplinaridade, a educação artística vem “fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de ‘arte’” (FERNANDES, 2004:76).

Inserir-se, neste momento, a problemática da formação de profissionais aptos ao ensino musical na educação básica, os quais, de acordo com Marisa Fonterrada (2008), vêm sofrendo uma gradativa redução, dado o grande período de afastamento desta disciplina do quadro curricular obrigatório brasileiro. No primeiro *Relatório da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical): *Gestão das Primeiras Diretorias*, Alda Oliveira (1995) aponta o consenso desta insuficiência:

Hoje esta barreira está sendo transposta, desde quando reconhece-se a necessidade de uma formação mais profunda do educador musical e de uma formação pedagógica para as demais áreas profissionais em Música nas Universidades, reconhecendo-se a irrelevância e superficialidade da formação em Educação Artística ou polivalente (p.105).

Para Fonterrada (2008), este longo afastamento da educação musical da grade curricular do ensino básico promoveu a desarticulação das diretrizes pedagógicas desta classe profissional. Isso se reflete em suas práticas educacionais, que, em muitos casos, se resumem a atividades lúdicas que visam proporcionar lazer e auxiliar outras disciplinas, nem sempre retendo valor pedagógico musical ou artístico. A autora aponta que o educador musical é hoje, em grande parte dos casos, considerado o *festeiro* da escola, cuja atuação consiste em promover apresentações com fins expositivos, sendo uma atividade que “ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas ‘importantes’” (FONTERRADA, 2008:229). Tendo em vista esta desarticulação ideológica, dificulta-se a tarefa de discutir a própria presença da educação musical na educação básica brasileira.

Contudo, discutir a presença do ensino musical na escola é, antes de tudo, refletir acerca de seu papel perante o processo educacional humano e os limites que caracterizam a especificidade da instituição escolar. Compreender o fenômeno educativo sob a luz das concepções que traçaram o caminho do homem é papel da filosofia da educação. Tem-se então que, para uma análise da música no contexto da educação, dever-se-ia considerar seu caráter filosófico-educacional, sejam quais forem os desdobramentos históricos que vieram a estruturar a educação e a música.

Nosso objetivo aqui não é discorrer a respeito da presença da educação musical na escola brasileira, mas sim apontar as possíveis relações que tornam as ideias pedagógicas de Murray Schafer algo desconhecido, ou, no mínimo, não aprofundado no contexto nacional brasileiro. Se o próprio tema da pertinência do ensino da música na escola passa pela necessidade da compreensão filosófica desta disciplina, como abdicar da filosofia da educação para discutir as relações entre Schafer e o sistema de ensino? Acreditamos que aí esteja um ponto comum entre as duas discussões. Talvez o próprio afastamento da disciplina Educação Musical do contexto escolar brasileiro tenha influenciado o distanciamento da filosofia da educação das discussões das práticas pedagógicas, promovendo um esvaziamento do sentido e, conseqüentemente, da função da proposta educacional de Murray Schafer para os pedagogos de nosso país.

Consideramos que o trabalho pedagógico de Murray Schafer pode ser de grande valia para a educação no Brasil. O País está inserido na sociedade ocidental e, portanto, apresenta todos os problemas ecológicos discorridos neste trabalho. Do afastamento da espiritualidade à incompreensão da não-linearidade da realidade, da supervalorização da objetividade à

poluição sonora, todas estas questões estão presentes no dia-a-dia da sociedade brasileira. Murray Schafer mostra um caminho para superar estas problemáticas, as quais, em última análise, estão todas ligadas à separação do homem da totalidade. Schafer propõe uma superação pela música, mais precisamente pela experiência estética da paisagem sonora, que, na sua visão, possui uma estrutura espiritual e pode promover o reencontro do homem com o cosmos.

No entanto, como acabamos de apontar, para discutir a presença de Murray Schafer na educação brasileira, especificamente a escola, não basta que analisemos sua prática pedagógica sob o crivo da filosofia da educação; é necessário que apliquemos também este tipo de análise à instituição escolar, investigando a natureza e a especificidade desta forma de educação, de modo que não limitemos nem o potencial educativo da proposta de Schafer, nem a função da escola na formação humana. Este é um problema que foge do âmbito desta pesquisa, mas que mostra a necessidade de se relativizar qualquer proposta pedagógica diante das especificidades da educação escolar.

A despeito desta contestação, pretendemos que este trabalho auxilie na atividade pedagógica de professores que tomam as concepções educacionais de Murray Schafer para o ensino de música, na medida em que, ao proporcionar um entendimento mais profundo do sentido destas concepções, tais professores possam também compreender melhor sua própria prática.

REFERÊNCIAS

ABREU, Thiago Xavier de. *O Fazer Criativo de Murray Schafer aplicado às aulas de guitarra*. Relatório de pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). UNICAMP: Campinas, 2011.

BACH JR, Jonas. *Educação Ecológica e a Fenomenologia da Natureza de Goethe e Steiner na Pedagogia Waldorf: a experiência estética no desenvolvimento da percepção ecológica*. Inter Ação – Revista da Faculdade de Educação da UFG. V. 33, n. 1, p. 103-116, jan./jun. 2008

BACH JR, Jonas. *A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental*. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental. ISSN 1517-1256, V. 30, n. 1, p. 140 – 158, jan./ jun. 2013.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: educação musical menor*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21, 25-34, mar. 2009.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1986.

_____. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

_____. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *O Tao da Física: uma análise dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental*. Trad. José Fernandes Dias. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

COSTA, Rogério L. M. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

DUARTE, Newton. *O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glasersfeld)*. In: Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. DUARTE, Newton (org.). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUBREUCQ, Francine. *Jean-Ovide Decroly*. Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ELIADE, Mircea. *Aspectos do mito*. Trad. Manuela Torres. Lisboa; Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

_____. *Mito e Realidade*. Trad. Pola Civelli. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Trad. Rogério Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *História das crenças e das ideias religiosas, v. 1: da Idade da Pedra aos mistérios de Elêusis*. Trad. Roberto Cortes Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

FERNANDES, José N. *Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 75-87, março 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *O lobo no labirinto – uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *Música e Meio Ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004b.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. *Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança*. In: Pedagogias em Educação Musical / Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org.). Curitiba: IbpeX, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Trad. Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011. Disponível em: << <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados> >> Acessado em: 31/05/2014.

JAPIASSÚ, Hilton. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KELMAN, Ari V. *Rethinking the Soundscape: A Critical Genealogy of a Key Term in Sound Studies*. Senses & Society. V. 5, Issue 2, 212-234, jul. 2010.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1976.

LA SEMAINE du son 2010. *Les paysages sonores: un entretien avec Murray Schafer* (entrevista). Produção: VideoScopie Production. Gravado em 11 de janeiro de 2010 em Couvent des Cordeliers (Paris). Duração: 10 min. Disponível em: << <http://www.youtube.com/watch?v=JX9VzICmKpA> >> Acessado em: 30/05/2014.

MATEIRO, Teresa. *John Paynter: a música criativa nas escolas*. In: Pedagogias em Educação Musical / Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Org.). Curitiba: IbpeX, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IbpeX, 2011.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na Educação Musical: Influências de Émile Jaques-Dalcroze*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Alda J. *Relatório da Associação Brasileira de Educação Musical: Gestão das Primeiras Diretorias*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 2, 104-111, jun. 1995.

PAYNTER, John. *Making progress with composing*. British Journal of Music Education. V. 17, Issue 01, 5 – 31, mar. 2000.

PAYNTER, John. *Music in the school curriculum: why bother?*. British Journal of Music Education. V. 19, Issue 03, 215 – 226, nov. 2002.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia: filosofia pagã e antiga, v. 1* / Giovanni Reale, Dario Antiseri. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. *História da Filosofia: do humanismo a Descartes, v. 3* / Giovanni Reale, Dario Antiseri. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. *História da Filosofia: de Spinoza a Kant, v. 4* / Giovanni Reale, Dario Antiseri. Trad. Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas do Brasil*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo*. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey*. In: *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Trad. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).