



Reflexões sobre o paradigma ocidental a partir da Complexidade e Educação Ambiental: um convite ao diálogo oriente-ocidente

Samuel Lopes Pinheiro¹
Humberto Calloni²

Resumo: O presente artigo pretende contribuir à reflexão sobre o modo de ser ocidental, com destaque às suas crises e patologias, através de uma análise do Paradigma Ocidental destacado por Edgar Morin (1921-), bem como a busca por um sentido de covalência na relação Oriente - Ocidente no universo da Educação Ambiental. Além disso, o artigo busca indicar de que maneira a Educação Ambiental tem levado em consideração as filosofias orientais desde os anos de 1960 e que propostas essa mesma Educação poderia anunciar para um aprofundamento do diálogo Oriente-Occidente no horizonte de um *reencantamento do mundo da vida* no dizer de Basarab Nicolescu (1942-). O convite ao diálogo Oriente-Occidente em Educação Ambiental é um anúncio, por vias não ortodoxas, à motivação de complexificar o conhecimento para além dos binarismos entre uma perspectiva ou outra a fim de provocar a emergência de uma terceira via na qual se possa vivenciar o *reencantamento* da vida.

Palavras-chave: Complexidade. Diálogo Oriente-Occidente. Educação Ambiental. Paradigma Ocidental.

Reflexiones sobre el paradigma occidental a partir de la complejidad y la educación ambiental: una invitación al diálogo oriente-occidente

Resumén: El presente artículo pretende contribuir a la reflexión sobre el modo de ser occidental, con destaque a sus crisis y patologías, a través de un análisis del Paradigma Occidental destacado por Edgar Morin (1921-), así como la búsqueda de un sentido de covalencia en la relación Oriente - Occidente en el universo de la Educación Ambiental. Además, el artículo busca indicar de qué manera la Educación Ambiental ha tenido en consideración las filosofías orientales desde los años 1960 y que propuestas esa misma Educación podría anunciar para una profundización del diálogo Oriente-Occidente en el horizonte de un *reencantamiento del mundo de la vida* al utilizar las

¹ Graduação em Administração (2008). Graduação em Letras Português/ Inglês (2013). Graduando em Filosofia (2019). Mestrando em Educação Ambiental pela FURG. E-mail: samuelsankara@gmail.com

² Professor Doutor em Educação no IE/FURG. Possui graduação em Pedagogia e Filosofia. Coordena o grupo de pesquisa GEC - Grupo de Estudos da Complexidade. E-mail: hcalloni@gmail.com

palabras de Basarab Nicolescu (1942-). La invitación al diálogo Oriente-Occidente en Educación Ambiental es un anuncio, por vías no ortodoxas, a la motivación de complejidad del conocimiento más allá de los binarismos entre una perspectiva u otra para provocar la emergencia de una tercera vía en la que se pueda hacer el *reencantamiento* de la vida.

Palabras clave: Complejidad. Diálogo Oriente-Occidente Educación ambiental. Paradigma Occidental.

Reflections on the Western Paradigm from Complexity and Environmental Education: an invitation to East and West dialogue

Abstract: This article aims to contribute to the reflection on the Western way of life, with emphasis on its crises and pathologies, through an analysis of the Western Paradigm highlighted by Edgar Morin (1921-), as well as the search for a sense of covalence in the relation of East and West in the Environmental Education field. In addition, the article seeks to indicate how Environmental Education has taken Eastern philosophies into account since the 1960s and what proposals that same Education could announce for a deepening of the East and West dialogue on the horizon of a *re-enchantment* of the world of life by using words of Basarab Nicolescu (1942-). The invitation to the East and West dialogue in Environmental Education is an unorthodox announcement of the motivation to complex knowledge beyond binarisms between one perspective or another in order to provoke the emergence of a third way in which one can experience the *re-enchantment* of life.

Keywords: Complexity. East and West Dialogue. Environmental Education. Western Paradigm.

Reflexões Iniciais

“O conhecimento está na cultura e a cultura está no conhecimento.”
Edgar Morin

Uma Educação Ambiental que se dispõe à jornada da Educação do e no ambiente, preocupada com as questões éticas que envolvem cultura-natureza nas relações entre os seres e o ambiente, abre-se para os conhecimentos que buscam um fundamento ético e ontológico nas relações ambientais. Dentre os desafios do campo ambiental encontram-se a discussão, a reflexão e a tarefa prática, ou seja, uma *práxis* epistêmica que não se satisfaz com um fechamento teórico insular, mas que se abre à complexidade do mundo.

O pensamento complexo em Edgar Morin (1921 -) por diversas vezes reivindica o enraizamento cósmico e ao mesmo tempo telúrico e biológico do ser humano, através do seu situar-se no contexto, na história, na memória deste entrelaçar de vida que é o Planeta Terra, com seus indivíduos, seres, sociedades, espécies, culturas, ambientes, o visível e o não visível em todas as variações de escalas de grandeza. Por exemplo, os incalculáveis microrganismos, até há pouco desconhecidos pela ciência humana, ou a poeira estelar de

uma explosão de uma galáxia distante. Gigantes e diminutas formas de vidas que operam, cogitam, regeneram e degeneram a todo instante, compartilhando uma rede, que é a rede de vida. Seria, pois, antagônico argumentar apenas em favor de um conhecimento Ocidental ou um conhecimento Oriental, ainda que esta separação de termos, todavia, é questionável quanto a suas origens e proposições. Porém, argumentamos em favor de um diálogo de saberes entre Oriente-Occidente, para ousarmos sair de uma visão unidirecional do conhecimento da vida, da cultura e da natureza.

Em o Método 1, o filósofo Edgar Morin faz menção ao Tao³ para explicar a sua animação por uma ligação planetária, espírito do qual igualmente compartilhamos:

Senti-me ligado ao patrimônio planetário, animado pela religião daquilo que liga, a rejeição daquilo que rejeita, uma solidariedade infinita; aquilo a que o Tao chama o espírito do vale: recebe todas as águas que nele afluem (MORIN,1977, p.27).

Os autores Mark Hathway e Leonardo Boff (2012) também fazem uso da imagem inspiradora/provocadora que a palavra Tao pode ter com suas múltiplas acepções, no seu livro o Tao da libertação. Logo no início do livro, explicam que o ideograma chinês usado para representar o Tao, é o resultado da combinação dos ideogramas que correspondem a “sabedoria” e “caminhar”. Ou seja, um tipo de *práxis*, pelo qual a sabedoria é colocada em prática (HATHWAY; BOFF, 2012, p. 26).

A busca da felicidade

Algumas concepções de vida orientais propõem a busca da felicidade como um dos mais significativos objetivos da vida humana. Na realidade, tal fenômeno não se restringe ao Oriente, mas está presente, talvez com maior obsessão, no Occidente.

É verdade que a noção de felicidade varia de cultura para cultura, de tempos em tempos, queremos dizer, há uma historicidade da felicidade que se coaduna com as formas culturais de determinados povos e períodos históricos.

Obviamente, podemos problematizar a busca por felicidade que algumas das concepções orientais proponham enquanto *práxis*. Mas para o educador ambiental, seria o conceito de felicidade uma busca primordial, a mesma que parece ser constante nas

³ “A palavra Tao carece de tradução unívoca e correta. O seu significado supera as palavras, inclusive em chinês. Os grandes textos chineses consagrados ao tao – sobretudo o Tao Teking e o Chuang-tse – são recompilações de máximas, narrações e alegorias, que apontam para seu significado a partir de direções diferentes. Muitos fragmentos são tão ambíguos que escapam a qualquer tradução...Como tantos outros elementos da cultura chinesa, sobretudo da arte, esses fragmentos não têm um só significado, mas vários ao mesmo tempo e nenhum contém a totalidade do seu significado.” Trecho retirado do livro Tao de acordo com Thames e Hudson (1973).

próprias filosofias, nas ciências? Aristóteles, por exemplo, definia a *eudaimonia*⁴ (termo entendido como felicidade, mas que recebe muitas outras descrições em sua acepção) enquanto motivadora da busca filosófica.

As sociedades ocidentais têm uma trajetória ainda muito recente no que se refere às investigações acerca do que vem a ser o ser humano e a felicidade; por outro lado, as sociedades orientais há muitos séculos já haviam empreendido esforços no sentido de estudar o ser humano em profundidade, em diferentes perspectivas, como, por exemplo, uma fisiologia sutil que apresenta um detalhamento de canais energéticos apresentada tanto por indianos como chineses (em torno do século VI a.C) e textos filosóficos dos Upanishads (entre os século XVI a VII a.C).

Paralelamente, as culturas orientais suscitam no Ocidente múltiplas curiosidades e interrogações. O Ocidente já havia traduzido o Avesta e os Upanishads no século XVIII, Confúcio e Lao-Tse no século XIX, mas as mensagens da Ásia permaneciam restritas a objetos de estudos eruditos. Foi apenas no século XX que a arte africana, os filósofos e místicos do Islã, os textos sagrados da Índia, o pensamento do Tao, o do budismo transformaram-se fontes vivas para a alma ocidental isolada ao mundo do ativismo, do produtivismo, da eficácia, do divertimento, que aspira à paz interior e a relação harmonioso com o corpo (MORIN, 2000, p.104).

Yuval Harari (2016) faz uma brilhante exposição sobre a busca por felicidade, e coloca que essa é a maior lacuna em nossa compreensão da história, e “é melhor começarmos a preenchê-la” (HARARI, 2016, p.407). O autor nos informa sobre como ensinamentos orientais foram traduzidos em termos liberais para a sociedade ocidental através de movimentos como *New Age*. Enfatizam-se em alguns círculos que tratam do estudo de conhecimentos orientais de que a felicidade não depende das condições externas e; que depende exclusivamente de nós mesmos. Isso de fato pode funcionar em um determinado nível, mas não pode ser tomado como verdade fechada, pois esse tipo de posicionamento, por vezes, favorece a estética do consumo capitalista que estimula o individualismo acentuando ainda mais o primado da competição entre os indivíduos. Podemos averiguar, de maneira genérica, que o mercado, muitas vezes, associa a um determinado produto a sensação ou sentimento de felicidade, fazendo-nos acreditar na necessidade em adquiri-lo para a realização de um bem-estar. Daí que, por vezes, o genuíno conhecimento oriental torna-se uma mercadoria como outra qualquer que promete felicidade ao seu comprador quando, na verdade, trata-se de uma *pseudofelicidade*, que se

⁴ Sobre Aristóteles e o conceito de *eudaimonia* em Introdução à História da Filosofia Antiga de João Hobuss (2014) disponível em: <http://nepfil.ufpel.edu.br/publicacoes/1-introducao-a-historia-da-filo-antiga.pdf>

limita em ficar na superfície do conhecimento, contentando-se com interpretações deturpadas acerca do que vem a ser a *práxis* que envolve conhecimento e autoconhecimento.

Os ensinamentos budistas e de outras filosofias orientais, como o Vedanta, nos dizem que devemos conhecer *este* Eu que experimenta. Não apenas dissimular determinadas sensações e desejos, mas observá-los de frente e trazê-los à superfície da mente consciente. Fazer esse movimento de conhecimento de si nem sempre é fácil, ao contrário, exige atitude cognitiva e psicológica aberta a assumir as incertezas e a responsabilidade de vir a transformar-se.

Embora o “erro” permeie os processos de buscas individuais e coletivas, reconhecer a potencialidade da incerteza é também abrir caminho para a reflexão complexa, que não se reduz a um único espectro de observação, mas abre-se para a convivialidade entre as cavernas interiores e exteriores do ser humano. Edgar Morin (2012a) convida-nos a mergulhar nas cavernas internas que estão comunicadas com as grandes cavernas externas.

Foi dito antes, que todo ser humano, como o ponto singular de um holograma, contém o cosmo em si. Pode-se dizer também que todo indivíduo, mesmo aquele reduzido à mais banal das vidas, constitui um cosmo. Contém a multiplicidade interior, as personalidades virtuais, uma infinidade de personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, eferescência larvar em suas cavernas e abismos insondáveis. Cada um contém galáxias de sonhos e de fantasias, impulsos indomáveis de desejos e de amores, abismos de infelicidade, vastidões de indiferença gelada, abrasamentos de astros em fogo, avalanches de ódios, extravios idiotas, clarões de lucidez, tempestades de demência (MORIN, 2012a, p.93).

Então se torna necessário um pensamento que reconheça a imperfeição e negocie com a incerteza, pois não existe ação senão no incerto (MORIN, 2011a, p. 60). A tarefa é sempre árdua neste sentido, porque nos movimentamos na incerteza, o que não deve significar em impedimento da caminhada do conhecimento. Esta assertiva é importante para a compreensão da *práxis* em Educação Ambiental, porque admite e abraça a incerteza ao mesmo tempo em que convida à ação. Não há um único caminho, ou um caminho perfeito ou superior aos outros na educabilidade ambiental, mas há os constantes desafios de se conhecer e de se autoconhecer enquanto sujeitos humanos e natureza, partícipes e em interação.

Ora, a metáfora do *Tao*, que tudo liga e acolhe, continua a operar sentidos no uso da linguagem que se faz neste texto, porque a metáfora liga pontos até então não

facilmente articulados por uma linguagem linear e, ao quisermos complexificar o conhecimento, a metáfora assume um papel articulador. Morin (2012a, p.99) também fala sobre a fecundidade da metáfora em carregar para além, ou seja, para além da leitura ou associação primeira. O autor nos ensina que “um jogo combinado de metáforas pode trazer mais conhecimento do que um cálculo ou uma denotação”.

No que se refere à Educação Ambiental, a metáfora tem uma dimensão favorável ao entendimento no encontro com o Outro, naquilo que se denomina “saber ambiental”. Neste sentido, Enrique Leff entende que:

O saber ambiental constrói-se no encontro de visões de mundo, racionalidades e identidades, na abertura do saber para a diversidade, a diferença e a outridade, questionando a historicidade da verdade e abrindo o campo do conhecimento para a utopia, para o não saber que alimenta as verdades por vir (LEFF, 2012, p.24).

As verdades se constituem, então, provisórias, comunicando-se pelas linguagens para a expressão dos conhecimentos produzidos, reconhecendo que subjetividade está na objetividade, e a objetividade está na subjetividade, pois as pesquisas se fazem também por meio da afetividade, das esperanças e utopias que o caminhar pela educação ambiental evoca.

A utopia, aqui, é de regenerar o sentido de comunicação com o todo e do todo com as partes, numa ação de esperança do fortalecimento ético que os diálogos de saberes possam representar para se repensar a condição humana e a Educação Ambiental. Daí o diálogo entre Ocidente e Oriente ter com propósito a regeneração da interação de ideias, informações, culturas e experiências. O Ocidente não é *melhor* que o Oriente e o contrário também não é válido: são lados de um mesmo universo planetário que, de certa forma, tiveram caminhos diferentes em suas trajetórias socioculturais e históricas mas que, ao mesmo tempo, estão mais que nunca unidos numa ideia de humanidade engajada coletivamente pelo/para o aprimoramento da vida, da felicidade, do conhecimento, numa relação interdependente.

Sobre as diferentes crises no paradigma ocidental e o reencantamento do mundo da vida

Podemos levantar inúmeros questionamentos quanto à hegemonia cultural que se estabelece com o pacote ocidentalizado de pensar o mundo como, por exemplo, o imperialismo nos moldes europeu e norte-americano de estabelecerem suas relações com

as nações subalternizadas. Neste caso, podemos evocar as barbáries do capitalismo, das violências da exclusão de grupos humanos em favor da manutenção de outros, da extremada individualização e competição ao ter por pano de fundo o objetivo último do lucro.

Para Edgar Morin (2011b), o grande paradigma do Ocidente está atrelado à formulação cartesiana desde o século XVII. Como é sabido, o paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada um com sua esfera própria, a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro (MORIN, 2011b). Essas dissociações prolongam-se em muitos outros termos, tal como nos indica Morin (2011b, p.274). De um lado estão “sujeito, alma, espírito, qualidade, finalidade, sentimento, liberdade, existência”; De outro, “objeto, corpo, matéria, quantidade, causalidade, razão, determinismo, essência.”

Na vida cotidiana, saltamos de um estado a outro em diversas situações, conscientes ou não, automatizados por uma normatização da simplificação. O que acontece é que, no paradigma cartesiano, que é “o grande paradigma do Ocidente”, no dizer de Morin, é que para a existência de um lado, acontece a negação do outro e vice-versa.

A crise está aí, multiforme e multidimensional. As fraturas multiplicam-se em todas as frentes do conhecimento científico, empírico, teórico, lógico, mas o paradigma fóssil continua a estalar. Há, doravante, crise aberta dos fundamentos do pensamento em filosofia, epistemologia, ciência, mas somos ainda, incapazes de encontrar fundamento na ausência desse fundamento. A crise social e civilizacional foi anunciada, diagnosticada, denunciada, mas o fim da “civilização industrial” ainda não anuncia qualquer aurora. Todas essas crises interdependentes estão elas próprias em interdependência com uma crise generalizada da humanidade, que ainda não pode reconhecer-se e realizar-se como humanidade. Os sobressaltos para sair da “idade de ferro planetária” e da “pré-história do espírito humano” ainda fazem parte dessa idade de ferro e dessa pré-história. As novas ideias nascem nos velhos odores e caem muitas vezes em velhas armadilhas. A nova ciência encontra-se ainda na fase da crisálida. Estamos numa era agônica de gestação ou de morte (MORIN, 2011b, p.293).

Edgar Morin ressalta que a revolução paradigmática depende de condições históricas, sociais e culturais que nenhuma consciência seria capaz de controlar. Depende de uma revolução própria à consciência, num círculo vicioso, onde as condições socioculturais mudam a consciência e a mudança de consciência também, por sua vez, muda as condições socioculturais (MORIN, 2011b).

Devido à herança cultural cartesiana, nosso pensamento se atrapalha com este caos da desordem, do incompleto. E assim nos colocamos a ordenar, separar, especializar, o que acaba produzindo cegueiras, pois ao apartar e

segregar em nome da ordem, reduzimos o pensamento reflexivo e excluímos a diferença. A nossa hipersimplificação impede de ver a complexidade da própria realidade. Acabamos superficializando nossas buscas, nossos projetos e nossas relações. Acabamos gerando pensamentos adoecidos, formas de ver distorcidas, jeitos preconceituosos de compreender as coisas. Viramos doutrinários e dogmáticos. Dessa forma, viemos construindo arremedos de processos civilizatórios. Distorcemos as formas de nos relacionarmos uns com os outros. Distraímos-nos do viver ético. Fazemos outras escolhas. Acabamos sendo capturados pelo pensamento hegemônico vigente, sustentado pelo capital e pela ordem política neoliberal. Não cuidamos da essência da vida (TRINDADE; PORTAL in FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2014, p.107).

O que interessa destacar aqui é que o paradigma cartesiano produziu uma forma específica de conhecer, no Ocidente. A natureza foi instituída como um objeto passivo de conhecimento pelo sujeito humano, soberano e condutor desse processo cognitivo (CARVALHO, 2012, p.116). Com o reducionismo operado por esta visão, a consequência dele para as ciências humanas, e particularmente para a Educação e Educação Ambiental, foi a perda ou, pelo menos, a desqualificação de uma racionalidade mais aberta à compreensão do mundo.

O “método” cartesiano consolidou a clara divisão entre espírito e matéria. Ao separar sujeito (*res cogitans*) e o objeto (*res extensa*), o método cartesiano provocou uma bifurcação em sentidos epistemológicos e ontológicos irreconciliáveis. Doravante, diante da insuficiência do reducionismo cartesiano, a ciência encontra “brechas”, como a inserção do acaso no conhecimento, a interdependência entre sujeito e objeto e a desreificação da noção de matéria.

Thaís de Oliveira Nabaes inicia a sua Tese de doutoramento *Leituras do Ser no horizonte da racionalidade ambiental: contribuições à Educação Ambiental*, falando da forma Ocidental de se pensar o mundo:

A forma ocidental de pensarmos o mundo produziu patologias nas sociedades hodiernas. O individualismo exacerbado, as diferentes formas de domínio, as indiferenças, a aparente onipotência do sistema capitalista e os desvios da Razão criaram um contexto em que Ter se constitui como condição de existência e sobrevivência social. Nas concepções de Ser da contemporaneidade estão expressos entendimentos particulares de sujeito e as próprias fragilidades do nosso modelo de Racionalidade (NABAES, 2015, p.9).

Nabaes (2015) parte da percepção das patologias, essas mesmas patologias do mundo Ocidental que há muito tempo nos incomodam e nos angustiam. - Para onde vai o mundo? – pergunta o francês Edgar Morin em livro homônimo. Certamente, o filósofo, ao

fazer esta pergunta, leva em conta as inúmeras relações complexas dos jogos e das relações do mapa geopolítico mundial, continuamente encontrando renovações em sua própria lógica. Em tempos de *guerras de tempos contra tempos*⁵, por onde será que encontraremos possibilidades de resistências e lutas para uma outra relação ética conosco, com o ambiente e o planeta?

Nesse livro, Morin coloca que tudo neste mundo está em crise; ganhamos por assim dizer um complexo de ideias “crísicas”. E o mundo viveria simultaneamente em “crise, em evolução, em regressão e em revolução” (MORIN, 2012b, p.35). Mas não sabemos ao certo por qual destes termos nos debruçarmos, ou se devêssemos nos debruçar sob todos os termos simultaneamente; com isso ainda se soma o sentido de impossibilidade e agonia frente à grandiosidade do desafio.

Ainda estaríamos, segundo Morin, “na pré-história do espírito humano” (MORIN, 2012b, p.38), insiste Morin. Parece então que, com isso, há uma potencialidade no horizonte do entendimento do que vem a ser este *ser humano*: a humanidade da humanidade ainda está por ser realizada. Com sua pertença ao mundo, sua presença e copresença no mundo e com o Outro, responsabilidade e autoética no jogo do vir a ser, diuturnamente sendo traçado em cada parte.

É nas interrogações sobre o que é a vida e o que é o ser humano, que desponta a emergência do diálogo Oriente-Occidente, Occidente-Oriente, e a Educação Ambiental, como campo que se situa nestes encontros entre indivíduo e sociedade, entre indivíduo e indivíduo, entre humano e natureza; em atitude reflexiva, pode repensar e articular outros caminhos destas relações, levando em consideração o que diferentes saberes de várias culturas, principalmente das culturas excluídas ou vilipendiadas durante o processo de homogeneização planetária por meio do capitalismo, como as latinas, pré-hispânicas, indígenas, orientais, africanas, aborígenes e outras tantas.

A crise ambiental, alimentada por essas outras tantas crises às quais nos reportamos, está intimamente relacionada com a racionalidade econômica dominante do mundo ocidental. Novamente, é Enrique Leff quem nos aponta neste sentido:

A racionalidade ambiental questiona o princípio da racionalidade moderna fundada na razão científica em sua pretensão de construir a forma superior da racionalidade e em sua capacidade de dissolver as externalidades e resolver as irracionalidades e conflitos gerados pelo

⁵ Expressão utilizada pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky (1944 -), retirada da obra *Os tempos hipermodernos* (2004). Para o autor, a noção de hipermodernidade traz dentre suas características a efemeridade das relações, o hiperconsumismo e uma noção de presente alargado que guerreia com o passado, o futuro e estes também entre si.

sistema social. Ao contrário, a racionalidade cognitivo-instrumental da modernidade aparece, juntamente com a racionalidade econômica dominante, como causa principal da crise ambiental, reclamando a construção de uma nova racionalidade social, aberta para a incerteza e para o risco, para a diversidade e para a diferença (LEFF, 2012, p.45)

Nesta jornada pelo saber ambiental, Enrique Leff (2012) nos diz ainda que, diante da vontade de resolver a crise ecológica mediante o controle racional do ambiente, questiona-se a irracionalidade da razão científica, inserindo aí o encontro de saberes, como a revalorização dos saberes indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas.

Diante das inúmeras crises evidenciadas pelo jeito de ser ocidental, estão as patologias que essas sociedades apresentam. Pierre Weil, Jean-Yves Leloup e Roberto Crema (2014) utilizam-se do termo “normose” para identificar a patologia da normalidade em nossas sociedades modernas. Essa patologia do normal vem da ilusão do consenso social, quando hábitos da maioria das pessoas acabam servindo de guia para o comportamento geral, assimilados através do mecanismo da introjeção, como nos alerta a psicologia.

Pierre Weil (2014) observa algumas dessas patologias específicas que são característica desse jeito de ser ocidental. Uma delas é a normose do consumo, que é reforçada pela normose da competitividade cultivada pelo sistema educativo (WEIL, 2014). Outras normoses que aparecem, a título de exemplo, são a da invisibilidade social, a do tecnologismo, a normose bélica, a normose da tradição e da política. Nessa última, a da política, sua normose está na separação dos valores éticos, transformando-se num terreno de luta e de poder que determina violências e guerras.

Com isso o autor quer nos dizer que vamos acostumando nossos sentidos ao convívio com situações que são geradoras de choque, impacto ou até desumanas, como é o caso da invisibilidade social, onde em grandes e médios centros urbanos, por exemplo, os grupos sociais de realidades diferentes se cruzam, mas fingem não se ver. Ou, ainda, como tolerar o gasto dos governos dos estados-nação do mundo com o armamento e os exércitos? São absurdos que se tornam normoses das patologias de nossas sociedades modernas.

Por sua vez, e ainda na discussão das patologias, Umberto Galimberti, na obra *Rastros do Sagrado*, segue as pegadas dos rastros do sentido de sagrado espalhados em vestígios nas culturas Ocidental e Oriental. Num determinado ponto de sua reflexão, o autor coloca que o *tempo* está doente; aquele tempo homogêneo, absoluto, uniforme, foi

revelando-se menos majestoso à medida que foi se reduzindo a simples coexistência das coisas. Assim também como a *vida* está doente, com as incertezas expostas pela biologia. E “doente também está o *logos*”, porque não é mais uma unidade racional, mas constitui-se de fragmentos (GALIMBERTI, 2003, p. 61).

Galimberti continua a reflexão, enfatizando que a filosofia grega nascente tinha analogias profundas com a sabedoria Oriental, pois pensavam ambos, o Oriente e o Ocidente, sobre a ordem histórico-política em harmonia com a ordem cósmica universal. Com isso, pode se dizer que filósofos gregos e sábios orientais eram cosmopolíticos, porque pensavam a ordem do cosmo como modelo para a ordem da *pólis*. Para argumentar sobre isso, Galimberti utiliza exemplos de Platão, Aristóteles e Lao-Tsé, que posicionam o homem como em relação íntima com o cosmo (GALIMBERTI, 2003).

O “projeto ocidental”, no entanto, rumou para uma “desmedida” do ser humano, porque no Todo, não representa a sua parte, como era o convite dos pensadores antigos, mas ao Todo concede a parte. O ser humano anula o ritmo do céu, em substituição a um plano de política cósmica (Ibidem, p.64). Entendemos a partir do exposto por Galimberti, que se acentuou um processo de individuação das humanidades porque os indivíduos, sendo partes num todo, assim não se entendem como tal. Antes, porém, priorizam as suas particularidades ao invés do pensamento solidário daquilo que é comunal. Uma política “cósmica” de caráter integral cede lugar a uma política de interesses privados.

Não estamos argumentando a favor de um retorno às origens, no sentido de um estado harmônico idealizado. Até porque o horizonte político-cósmico como Galimberti entende, não era vivido por toda a sociedade grega, mas pensado e experimentado por alguns poucos filósofos enquanto projeto de sociedade e de Educação. O que não nos impede de questionar onde estão os sentidos solidários e éticos nas sociedades, e como reatualizá-los enquanto valores de prestígio em nossa sociedade? E o que a Educação Ambiental pode ter com isto?

Ao levantarmos estas questões, pensamos pelos caminhos históricos que as sociedades humanas orientais e ocidentais rumaram. É inegável o desenvolvimento técnico e científico a que chegamos devido a uma série de escolhas feitas nesta trajetória Ocidental. Mas somos mais felizes com o atual estado de vida que partilhamos neste ambiente? Nossas relações entre humanos, com os outros seres e o ambiente, evoluiu, estagnou ou se deterioraram? A que custo ambiental e humano continuamos a corrida infinita do progresso material? Talvez tenhamos que nos perguntar o que queremos enquanto política de vida e quais são os significados atribuídos ao conceito de felicidade

ou, ainda, como estimular a vida, o ser, as relações nos mais diversos ambientes. Questionamentos desta ordem são comumente marginalizados nas escolhas estruturais das sociedades ocidentais.

O reencantamento do “mundo da vida” aparece como forma de resistência ao projeto que se consolida com a grande cultura ocidental que apregoa a separatividade, a desonestidade e o medo, como fundamentos e constantes nos sentimentos dos seres humanos do planeta Terra do eixo das culturas de massas e dos padrões homogeneizantes. Ao buscar outras fontes de sabedoria e exemplos de relações com o ambiente, como os povos originários e os saberes orientais, reforçamos a esperança de uma práxis contra-hegemônica que está na origem mesma da história da Educação Ambiental.

Aspectos orientais presentes na discussão em Educação Ambiental

A história da entrada de filosofias orientais no Ocidente, principalmente a partir dos anos de 1960, como se deu seu desenvolvimento (influências em movimentos diversos e personalidades como escritores, músicos, cultura *hippie* e práticas espirituais por ocidentais que buscavam outras formas distintas das religiões estabelecidas), de certa forma marca o próprio fluxo contracultural daquele período, que também coincide com o fortalecimento das ideias ecológicas e ambientalistas, que mais tarde passam a fazer parte de um debate inicial do que veio a se configurar como Educação Ambiental. De fato, ao estudarmos a história das discussões em torno da Educação Ambiental, esta remonta ao próprio movimento contracultural dos anos de 1960.

Acontece que passaram praticamente 60 anos deste processo intenso do questionar da cultura no Ocidente conhecido como contracultura. Neste entremeio, a tecnologia avançou ainda mais, interligando o mundo em uma rede de informações, principalmente as economias. As economias dos países globais reinventaram-se dentro das próprias estruturas do capitalismo, mesmo após passarem por algumas ondas de crises maiores. A política global do Ocidente, após 2001, reintroduziu o ímpeto do medo e da insegurança no modo de ser Ocidental, alimentando as violências psicológicas e armadas, inflando guerras nos mais diversos pontos do planeta, de acordo com os interesses políticos e econômicos do momento.

Há de se levar em consideração a responsabilidade perante o futuro coletivo. É a partir dessa premissa que Roberto Crema destaca:

É no marco dessa advertência que, transcendendo a questão meramente especulativa, urge o desenvolvimento de uma proposta transdisciplinar que vise, em última instância, um conhecimento reconectado à dimensão amorosa, possibilitando uma atitude de solidariedade frente ao bem comum. Para isso é fundamental a integração e sinergia entre a via quantitativa e qualitativa, razão e coração, ciência e mística, Ocidente e Oriente, análise e síntese (CREMA in WEIL, 1993, p.143).

Esta premissa interdisciplinar, que extrapola a fronteira entre disciplinas e as coloca em diálogo, é ainda de difícil prática efetiva em Educação Ambiental. Por vezes, até malvista por determinadas correntes de pensamento que creem serem as únicas detentoras do acesso ao conhecimento. Porém, insistimos no desafio que se coloca no agir e no pensar em Educação Ambiental que, quando se educam ambientalmente, educam-se individual e coletivamente, na história, no contexto e nas esperanças por práticas outras que buscam um fundamento ético e solidário.

Ainda no âmbito da Educação Ambiental e sobre o debate da Filosofia Oriental no campo, encontramos, no livro *Trajelórias e Fundamentos da Educação Ambiental*, algumas considerações pertinentes de serem acolhidas pelo leitor e pelos autores do texto:

A filosofia oriental é parte constitutiva da própria caracterização e construção do ambientalismo ao pressupor a interligação entre os seres como algo inerente à dinâmica natural e ao ter influenciado diretamente muitas organizações coletivas. Seu significado para repensar as nossas conexões com a natureza, entender o conhecimento como um processo global e contínuo, vivenciar experiências não cognitivas na compreensão “supra-racional” do todo e estabelecer valores antagônicos ao egoísmo, à vaidade, despertando a humildade, a compaixão, a solidariedade com o outro, é incontestável. Porém é preciso pensar essas contribuições, problematizando alguns limites aí verificados à luz da perspectiva crítica e dialética (LOUREIRO, 2009, p.102).

Para o propósito desta reflexão, gostaríamos de substituir – *mutatis mutandis* - o conceito de dialética utilizado por Loureiro (2009), pelo conceito de *dialógica*⁶ utilizado por Morin, levando em consideração a complexificação que o desdobramento desse conceito evoca, sem prejuízo da coerência interna da citação.

Loureiro (2009) continua ao expor que é necessário, primeiramente, distinguir de que corrente filosófica oriental se está falando quando se emprega o termo Oriente. E, segundo, é necessário pensar essas filosofias como vertentes religiosas que tendem a colocar o “mundo material como algo impuro e o plano espiritual como algo puro”. Assim

⁶ Relembrando que o conceito de dialógica em Edgar Morin (2012a, p.300) é: “ unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se complementam, mas também se opõe e combatem. Na dialógica os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos. ”

esvaziando a prática política e colocando na transformação individual um grau de centralidade (LOUREIRO, 2009, p.102).

Concordamos com a primeira parte apresentada pelo autor, mas discordaríamos da segunda. É que são muitas as vertentes filosóficas orientais, e é importante distingui-las para uma melhor compreensão. Mas a associação direta dessas filosofias com vertentes religiosas acaba por criar uma camada ideológica por cima de conceitos que não necessariamente formam parte de religiões, apesar de algumas religiões serem influenciadas por estas categorias, o que dificultaria o *pensar com*, uma vez que há um preconceito prévio, anterior ao processo dialógico. Uma oposição epistemológica frente ao desconhecido pelo simples desconhecimento.

Igualmente, acreditamos que o sentido de “esvaziamento político” apontado por Loureiro (2009) também não é completamente aceitável, porque algumas dessas vertentes orientais, como a Filosofia Vedanta, ao contrário, estimulam a participação ativa dos indivíduos no mundo da vida. O autoconhecimento apontado no Vedanta não é para mera contemplação com tendência à inércia e passividade dos sujeitos, mas para a atuação e para a atividade com consciência revigorada. O Vedanta apresenta com frequência uma analogia com a figura do leão, ao sugerir, pois, que devem rugir como leões os buscadores que, em suas buscas por autoconhecimento, encontram-se também na luta por direitos e felicidade. Sendo assim, não podemos afirmar, como Loureiro aponta, que as visões orientais sejam contemplativas e de tendência à inércia.

Carlos Walter Porto Gonçalves (2006) auxilia sobre o entendimento do conceito de natureza no Ocidente, e suas variações desde os pré-socráticos, até passar pela influência do pensamento judaico-cristão e do paradigma cartesiano:

Podemos dizer que a separação homem-natureza (cultura-natureza, história-natureza) é uma característica marcante do pensamento que tem dominado o chamado mundo ocidental, cuja matriz filosófica se encontra na Grécia e Roma clássicas. Quando afirmamos que é o pensamento dominante do Ocidente, queremos deixar claro que a afirmação desse pensamento – que opõe homem e natureza – constitui-se contra outras formas de pensar. Não devemos ter a ingenuidade de acreditar que ele se afirmou perante outras concepções porque era superior ou mais racional e, assim, desbancou-as. Não, a afirmação desta oposição homem-natureza se deu, no corpo da complexa História do Ocidente, em luta com outras formas de pensamento e práticas sociais. Ter isso em conta é importante não só para compreender o processo histórico passado, mas, sobretudo, para compreender o momento presente. Isso porque o movimento ecológico coloca hoje em questão o conceito de natureza que tem vigorado e, como ele perpassa o sentir, o pensar e o agir de nossa

sociedade, no fundo coloca em questão o modo de ser, de produzir e de viver dessa sociedade (PORTO GONÇALVES, 2006, p.28).

Ao refletirmos sobre esse *nosso modo de ser*, o sentido da vida, o sentido da ética, o sentido da partilha solidária, o sentido da afetividade e do conhecimento, nos defrontamos com o nosso próprio sentido de natureza, ou de natureza humana, reconhecendo que o sistema-mundo, alimentado por um ideal ocidental capitalista, retroalimenta esse padrão entre indivíduos e sociedade em um círculo vicioso. Há de se pensar sobre a quebra ou o regenerar destas relações impregnadas de interesses particularizados, através do pensar e agir por outras vias de acesso ao entendimento de si no mundo e com o mundo: Quebrar com as *normoses* de sentido de Ser que são corroboradas pela lógica do Ter.

A partir das colocações de Porto Gonçalves podemos argumentar que, embora suas reflexões estejam pautadas nas concepções que os antigos gregos tinham de natureza e como a separação entre humano-natureza se evidencia no paradigma ocidental, a concepção não-dual entre natureza e humano já esteja anteriormente presente nos antigos orientais. Um sentido de não-dualidade estava presente em textos como *Upanishads*, *Vedas* e outros que, por inúmeras razões históricas, são descartados pelo pensamento ocidental hegemônico.

A busca por sentido na relação entre pensamento oriental e ocidental

Edgar Morin auxilia a pensar sobre o sentido, passando pelo estudo da linguagem. O filósofo entende que “o sentido é uma emergência que, saída das atividades da linguagem, não somente retroage de maneira ininterrupta sobre essas atividades, mas também constitui o seu nível sintético global” (MORIN, 2011b, p.207).

O sentido, ao emergir da exigência da própria linguagem, estabelece a relação sintética entre significante e significado. Advém de todo um processo psíquico/cerebral, que se realiza a partir de um fundo cultural e de nossas experiências. Colocando em ação não só a competência linguística, mas também nossa maquinaria lógica (Ibidem).

Destarte, podemos pensar com os sentidos de ser revigorados pelos encontros culturais com as filosofias orientais, e seu entendimento de ser, de natureza, de sociedade, de ser humano, para o enfrentamento das múltiplas crises relatadas anteriormente (crise ecológica, crise do paradigma ocidental, crise de sentido, crise do tempo). Não como que a cair na armadilha de um universalismo que consiga responder a tudo indiscriminadamente, mas que instigue, ao menos minimamente, a inspiração por outros pensares e fazeres, a partir também de um sentir em Educação Ambiental e assim reatualizando o sentido do ser.

O encontro entre Ocidente e Oriente, razão e coração, ciência e mística, de certa forma lembra também a proposta moriniana da ética de religação e da ética da compreensão. No reconhecimento das diversidades culturais humanas, busca a compreensão das complexidades e das próprias incompreensões.

A abertura da cultura ocidental pode parecer para alguns ao mesmo tempo não-compreensível e incompreensível. Mas a racionalidade aberta e autocrítica decorrente da cultura europeia permite a compreensão e a integração do que outras culturas desenvolveram e que ela atrofiou. O Ocidente deve também incorporar as virtudes de outras culturas, a fim de corrigir o ativismo, o pragmatismo, o “quantitativismo”, o consumismo desenfreados, desencadeados dentro e fora dele. Mas deve também salvaguardar, regenerar e propagar o melhor de sua cultura, que produziu a democracia, os direitos humanos, a proteção da esfera privada do cidadão (...). A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p.104).

Eis que retomar o fortalecimento da compreensão no horizonte da Educação Ambiental é também lutar contra a barbárie interna, que insiste nas separações e fragmentações do conhecimento. E ao nos preocupamos com a compreensão, mais do que separação entre Oriente e Ocidente, certamente visaremos ao sentido humano para além das divisões geográficas.

Neste sentido Basarab Nicolescu assim se expressa:

A separação entre ciência e cultura gerou o mito da separação entre Ocidente e Oriente: o Ocidente, depositário da ciência enquanto conhecimento da Natureza, e o Oriente, depositário da sabedoria enquanto conhecimento do ser humano. Esta separação, tanto geográfica como espiritual, é artificial, pois, como tão bem observou Henry Corbin, há Oriente no Ocidente e Ocidente no Oriente. Em cada ser humano estão reunidos, potencialmente, o Oriente da sabedoria e o Ocidente da ciência, o Oriente da afetividade e o Ocidente da efetividade (NICOLESCU, 1999, p.112).

O caminho por compreensão (ou da compreensão complexa) nos instiga por paradoxos e contradições porque confronta-nos acerca dos fanatismos ideológicos, as cegueiras de visão, a tolerância e intolerância e o próprio medo de compreender. Compreender não significa simplesmente aceitar, mas complexificar as discussões e reflexões não mais submetidas a um único ponto de vista, mas em interações com diferentes conhecimentos.

Considerações finais

O texto até aqui pretendeu muito mais ser uma reflexão do que um diagnóstico fechado acerca da sociedade contemporânea Ocidental. Trata-se de uma reflexão acerca do paradigma Ocidental, e do corte ontológico e epistemológico que se intensificam a partir da separação sujeito e objeto operada pelo cartesianismo, do qual somos herdeiros diretos. Para isso, pensa a questão das patologias deste modo de ser ocidental e ousa pensar a práxis oriental, marcada em muitas filosofias, como o Vedanta por exemplo, de um caminhar com sabedoria na reivindicação por um sentido renovado sobre o que é a vida, o que é o ser humano e o que vem a compreender as nossas buscas por felicidade. Reencantar o mundo da vida neste cenário adverso do modo de ser ocidental, que é tão contrário às dinâmicas poéticas, lúdicas, artísticas e afetivas, torna-se uma forma de resistência e uma maneira de insistir que almejamos outras relações com o mundo, com o ambiente e com os demais seres partícipes da grande rede de vida do planeta.

A Educação Ambiental, neste sentido, é um terreno fértil para o pensar de uma práxis contra-hegemônica, solidária aos conhecimentos milenares de culturas diversas, das quais nutriam e nutrem outras relações de não-separatividade do ser humano e natureza. Reencontrar a reflexão do não-dualismo entre humano e natureza no seio de práticas orientais é também complexificar o binarismo destes termos arraigados pelo pensamento reducionista/simplificador.

Referências

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GALIMBERTI, Umberto. **Rastros do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2003.
- HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **O Tao da Libertação: explorando a ecologia da transformação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajétórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo-SP: Cortez, 2009.
- MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-America, 1977.

- MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes, organização.** Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2012a.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao Abismo?** ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.
- MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012b.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília – DF:UNESCO, 2000.
- NABAES, Thaís de Oliveira. **Leituras do Ser no horizonte da racionalidade ambiental: contribuições à Educação Ambiental.** Rio Grande: Tese de doutorado PPGEA/ FURG, 2015.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.
- PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2006.
- TRINDADE, Ana Felícia Guedes; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Edgar Morin e Paulo Freire. Paulo Freire e Edgar Morin. Uma aliança singular da ética da vida e da ética universal humana. In: FREITAS, Ana Lucia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **Paulo Freire em diálogo com outro (as) autores (as).** Passo Fundo: Méritos, 2014.
- WEIL, Pierre. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento.** São Paulo: Summus, 1993.

Submetido em: 19-06-2017.

Publicado em: 31-08-2017.