

Educação Ambiental e Ecologia Humana

Fundamentos para um debate

Lais Mourão Sá *

A área da Educação ambiental e, dentro dela, a Ecologia Humana (EH), está surgindo como resposta às urgentes necessidades de transformação dos valores e comportamentos humanos, diante da crescente desestruturação das condições da vida biológica e cultural no planeta. Dentre as recomendações do Fórum de Ciência e Cultura da UNESCO, realizado dentre 1986 e 1992, e formado por grupos transdisciplinares de cientistas, filósofos, educadores e artistas de todo o mundo, está o direcionamento da pesquisa educacional para a busca de princípios eco-humanísticos que possam fundamentar uma nova ética para a sobrevivência do planeta e da humanidade.

Há mais ou menos três décadas vem-se desenvolvendo um discurso e uma prática de Educação Ambiental, a partir das concepções totalizantes da ecologia e do ambientalismo, conforme nos relata em sua dissertação de mestrado a professora Vera Catalão. Destacando, por exemplo, o documento *Cuidando do Planeta Terra — Uma Estratégia para o Futuro da Vida* (Nações Unidas e Entidades Ambientistas, 1991), a autora demonstra que a EA vem-se impondo historicamente como ação cultural que visa o rompimento da inércia social, atuando em duas frentes:

“...a primeira, ajudando as pessoas a entenderem o mundo da natureza e motivando-as a viver em harmonia com ele; a segunda trabalhando a diversidade cultural, a cidadania, e ainda, transmitindo o entendimento do comportamento humano e o valor da solidariedade e cooperação, como base de uma nova relação envolvendo o homem, a sociedade e a natureza” (Catalão V., 1983:98)

Por outro lado, a autora chama atenção para a novidade que marca esta nova preocupação filosófica e pedagógica, pois a EA,

“...dado ao seu caráter transdisciplinar intrínseco, não tem afirmado enquanto uma educação especializada, que traz de fora um novo objetivo para a educação, mas tem caminhado na busca de colocar-se como um novo olhar diante do processo educativo, olhar que indaga ou propõe a incorporação de dimensão esquecidas e/ou marginalizadas no processo formativo que caracteriza o ato de educar.” (Catalão, V., 1993:86).

É dentro desta perspectiva que se coloca a presente proposta, visando desenvolver, no âmbito global da Educação Ambiental, questões específicas de Ecologia Humana, ou seja, questões referentes à compreensão e à reconstrução das formas humanas de interconexão com a natureza, dentro e fora do ser pessoal, biológico e cultural. Primeiro a compreensão e correção dos modos inadequados e catastróficos de habitar o mundo, através de uma despoluição das relações que venha a transmutar a destruição e o sofrimento em prazer e harmonia coletivos. Transformar a relação com a natureza dentro e entre as pessoas, para mudar externamente a relação política, econômica e técnica, refletindo uma nova ética, semeada nos corações e mentes unidos, acima de toda separatividade e de todo medo.

Bases epistemológicas para a educação ambiental

Uma das características básicas dos processos de mudança de paradigma, apontada pelos estudio-

tos desta questão, é a exigência de explicitação dos procedimentos lógicos pelos quais o novo paradigma está sendo construído, de forma que o trabalho teórico inter e transdisciplinar possa ocorrer de modo claro e objetivo (cf. Capra, 1993).

Enquanto postura epistemológica, a transdisciplinaridade implica não só no diálogo entre os diversos saberes, linguagens e técnicas gerados a partir do paradigma cartesiano, cuja fragmentação ela visa superar, como também implica na busca de uma aproximação com as áreas tradicionais de expressão cultural que foram abandonadas pela visão de mundo das tecnociências. De acordo com a comunicação final do Congresso "Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares, Aberturas para o Século XXI",

"...as pesquisas transdisciplinares devem apoiar-se nas diferentes atividades da arte, da poesia, da filosofia, do pensamento simbólico, da ciência e da tradição, elas mesmas compreendidas dentro de sua própria multiplicidade e diversidade" (UNESCO, 1991).

Também o *I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade* reafirmou o caráter incipiente e inovador desta

"...idéia nova que eclode no mundo da ciência e do pensamento, e que não deseja, em nenhum caso, tornar-se uma nova disciplina. Ao contrário, tem a ambição de perpassar todas elas, recusando todo projeto exclusivo e monolítico, todo sistema fechado de pensamento, toda submissão a uma ideologia, a uma religião e a um sistema filosófico qualquer que sejam." (UNESCO, 1994)

No caso da EA/EH, esta atitude faz perceber a produção humana de conhecimento enquanto fruto de um diálogo com a natureza, estabelecendo-se entre a consciência e o mundo relações integradas de pertencimento mútuo. Dessa forma, a relação de conhecimento própria da perspectiva da EA impõe a abdicação de qualquer pretensão a descrições verdadeiras e objetivas de um suposto e ilusório relação concreto, e implica na certeza da provisoriedade das aproximações momentaneamente alcançadas.

Fundamentos Psico-Antropológicos

A presente proposta toma como suporte teórico dentro das ciências humanas a área interdisciplinar da Psico-Antropologia, recortando especificamente

dois ângulos próprios. De um lado, o refinamento metodológico proporcionado pela abordagem antropológica da cultura que, aplicada à EA, mostra-se plenamente adequada para sustentar a pesquisa de pedagogias alternativas, devido ao seu caráter relativista e crítico, e ao seu esforço sistemático de compreensão da diversidade, da diferença, do inusitado, da criação cultural. Esta opção implica em assumir a relação sujeito-objeto como uma dinâmica existencial que tem sua própria racionalidade, assumindo-se também as conseqüências metodológicas daí derivadas, como a adoção de procedimentos interpretativos, comparativos, totalizantes e transdisciplinares, os quais interferem simultaneamente no sujeito e no objeto.

Este aspecto traz a idéia de que a prática pedagógica é simultaneamente uma prática de pesquisa, no sentido de que a atitude de investigação científica deve ser parte integrante da atuação educativa, neste paradigma. Assim, faz-se necessário formar o educador e utilizar a diversidade de linguagens que se colocam como meios de comunicação na relação pedagógica, tais como as expressões mítica, poética, religiosa, filosófica e teórica que se manifestam no contexto educativo. O pesquisador-educador deve ser alguém capaz de preservar e ampliar constantemente a abertura de seu horizonte existencial e intelectual, estimulando relações intuitivas e de empatia, em complementaridade à observação distanciada, à interpretação racionalizante, e à transmissão informativa do conhecimento. Enquanto procedimento metodológico, esta é uma pré-condição para que sua atuação se inscreva no campo de construção de um novo paradigma pedagógico, científico e ético.

Por outro lado, temos a fundamentação epistemológica da Teoria Junguiana do Simbólico (cf. Sá, L.M., 1993) que permite ver os fenômenos educativos enquanto atos pessoais e coletivos de recriação cultural, no ciclo da transmissão intergeracional, enfatizando-se uma dimensão psico-simbólica consciente e inconsciente, seus dinamismos, bloqueios, limites e brechas. Neste sentido, uma percepção psico-antropológica da educação apresenta-se, antes de tudo, como uma visão eminentemente ecológica, pois implica numa reflexão sobre as relações de suporte existentes entre a dimensão bio-física e os fenômenos psico-simbólicos, e sobre o processo de culturalização das forças naturais instintivas que representam a presença animal no ser humano. Uma



tal Filosofia da Natureza toma por base um conceito de energia (física e psíquica) que Jung elaborou através de debates sistemáticos com a Física Quântica (cf. Jung, C.G., 1987). Numa visão energética do universo, os fenômenos físicos e culturais aparecem como fluxos complementares, superando-se assim a dicotomia cartesiana que levou à dominação destrutiva do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Assim como a energia flui em todo o cosmos, das mais variadas formas, no caso da espécie humana a circulação da energia psíquica gera a necessidade da criação cultural, movida pelo instinto de representação, ou função simbólica, que Jung aponta como traço característico dos humanos. O mecanismo básico de realização desta função é a projeção de formas-pensamento, ou a criação de linguagens, no fluxo intersubjetivo da relação face a face. Jung distingue, ainda, entre dois níveis de realização desse processo: o nível consciente, pessoal e coletivo, e a dimensão virtual do inconsciente coletivo, registro filogenético, isto é, bio-psíquico, de impulsos energéticos, ou arquétipos, que registram as experiências básicas do ser humano, ao longo de sua existência planetária. A noção de inconsciente coletivo é muito útil para a pesquisa de novas pedagogias, já que ela chama atenção para a necessidade de um contato permanente e fecundo entre o nível consciente de manifestação e os arquétipos geradores de renovação psico-simbólica. Nesse sentido, o ser pessoal e as coletividades são vistos em seus aspectos de mutação cíclica, de sincronicidade e de saltos quânticos entre a dimensão potencial do inconsciente coletivo e a atualização dos arquétipos em formas simbólicas, nas diversas linguagens culturais. (cf. Jung, C. G., 1987-A).

A Teoria Junguiana do Simbólico também para a existência de uma tensão dinâmica entre a pessoa e a coletividade, no processo de socialização pelo qual as gerações sucessivas transmitem, recebem, reproduzem e recriam a herança cultural, à qual também chamamos de tradição. Se, de um lado, as imagens simbólicas, míticas, filosóficas e científicas, transmitidas por tradição oral ou escrita, atuam sobre a psique individual, canalizando energia instintiva para a alimentação do coletivo, por outro lado, há também o processo que Jung chamou de **individuação**, que consiste numa realização da personalidade, em tensão dinâmica com o processo de socialização, podendo ser mais ou menos incentivado pelos mode-

los educativos, de acordo com a natureza das relações de poder na sociedade. Jung apresenta a individuação como uma necessidade de auto-transcendência do ser humano em relação à sua identidade social, buscando ampliar o campo de percepção consciente de si mesmo e do mundo. Para ele, a individuação deve ser uma das metas da educação, numa sociedade marcada pelo excesso de codificação social e massificação, abrindo espaço legítimo à expressão da criação pessoal.

O Paradigma Ecológico Aplicado à Educação

Para aplicar os princípios ecológicos às questões pedagógicas, é preciso compreender primeiro o fato de que a emergência de uma concepção ecológica já é em si mesma consequência do movimento global de mudança de paradigma por que passa a cultura ocidental pós-capitalista. Este fato faz com que os princípios ecológicos propostos nestes contextos já representam uma sistematização daquilo que foi inicialmente surgindo na física quântica, na área bio-médica, nas ciências do homem, passando pela teoria dos sistemas como etapa operativa desta trajetória. O que apresentamos a seguir é uma proposta de aplicação destes princípios a partir do que foi apresentado pelo Elmwood Institute, dirigido por F. Capra, na Califórnia, em 1992, como um projeto de alfabetização ecológica.

Desde a década de 40, segundo Capra, a gestação de uma teoria dos sistemas vivos permitiu que aos poucos se fosse produzindo uma compreensão de totalidades integradas, ou ecossistemas, tendo estas seus próprios princípios de auto-organização. Na área da Física, a reflexão sobre relações sistêmicas também contribuiu para a configuração de alguns princípios, registrados posteriormente na síntese da Sistemologia. Com o objetivo de propor uma base epistemológica para a EA/EH, vamos reunir esses princípios em três idéias centrais, que são: a interconexão sistêmica, a sustentabilidade, e a respiração, ou feedback.

Interconexão Sistêmica

A idéia de sistema, como representação das relações parte-todo, envolve três aspectos. Primeiro, a complexidade decorrente da tensão dinâmica entre as partes e o todo, a pessoa e o coletivo, a auto-afir-

mação e o sentimento de pertencimento. A tendência à integração gera as formas verticalizantes e piramidais das hierarquias, enquanto a tendência à afirmação do ser individual conduz à horizontalidade das redes intersubjetivas de comunicação.

O segundo aspecto, diz respeito à natureza e à qualidade das relações, tanto na integração vertical, quanto no fluxo horizontal do sistema. Competição e cooperação, conflito e sinergia, compõem as polaridades básicas que atuam como liga do sistema, promovendo os elos e os cortes necessários ao equilíbrio do todo e de cada parte.

O terceiro aspecto é o da eterna mutação de tudo que é manifesto, permitindo compreender os fenômenos de co-evolução e as transformações inevitáveis, nos seus ritmos próprios, segundo se trate da visão de configurações globalizantes, ou de processos particulares de transformação e crescimento, havendo necessariamente uma correspondência entre o movimento das partes e a velocidade do todo.

O princípio da interconexão sistêmica se traduz, por exemplo, na física das partículas, pela descoberta de que as coisas não possuem propriedades intrínsecas, mas suas características fluem de suas relações, na dinâmica do todo.

Sustentabilidade

A definição ecológica deste princípio diz que “a sobrevivência no longo prazo de cada espécie depende de uma base limitada de recursos”. Esta limitação exige que estejam funcionando processos de despoluição e regeneração permanentes, para que a vida se manifeste, se transforme e evolua. Neste sentido, o sustentar-se de uma totalidade viva é um processo criativo de auto-organização. Todos os sistemas vivos criam inovações através da ontogênese (as experiências individuais) e incorporam as mais eficazes na filogênese. A auto-organização de qualquer sistema vivo é um processo mental, operando num padrão triádico que envolve: uma essencialidade virtual (as qualidades intrínsecas do sistema), uma estrutura que sustenta a realização da forma, e uma respiração contínua que liga a parte ao todo maior no qual ela se integra. Bateson (1972 e 1979) ampliou o conceito de mente, definindo-o como um “processo de auto-organização vital”, sendo que nos humanos acrescenta-se a auto-consciência, gerando um fenômeno mental especificamente humano. Daí ser possível perceber a nossa espécie como um sistema

vivo particular, pertencendo à totalidade da consciência planetária. A sustentabilidade é uma qualidade decorrente do equilíbrio da auto-organização, gerando um caminho evolutivo, que é a vida enquanto inteligência criativa, existindo numa “base limitada de recursos”, ou seja, o *oikos*, ou o espaço habitado, o corpo, o lar, o meio ambiente, a comunidade.

Desenvolver a consciência de que esta base é comum, limitada e interconectada, para toda a espécie, no planeta, é uma das metas pedagógicas da EA, para que as partes se reacomodem em função do movimento do todo, refazendo as conexões partidas.

Respiração ou feedback

Tudo tem um dentro e um fora, a consciência respira. A auto-organização supõe auto-regulação, adaptação, aprendizagem, criação e evolução. Talvez seja este o princípio ecológico que mais de perto toca a essência da EA, se a entendemos enquanto meio de regeneração do *oikos* e do *ethos*, religando a pessoa à natureza e à comunidade. Esta regeneração segue as necessidades de despoluir a respiração dos sistemas, desobstruindo canais, ligando caminhos cortados, refazendo trajetos esquecidos, recompondo fragmentos, recriando a partir do lixo interno e externo.

Podemos notar que os três princípios ecológicos aqui propostos como bases epistemológicas de nossa reflexão estão em relação de convergência com os fundamentos psico-antropológicos acima colocados, já que em ambos os casos:

- natureza e ser humano são compreendidos como formando um único sistema;
- a sobrevivência do todo é vista como estando sustentada no equilíbrio da base bio-psico-cultural do sistema;
- a regeneração dos males atualmente vividos deve ocorrer por um revigoramento da tensão pessoa-coletivo, canalizando a energia assim liberada para o fortalecimento do poder de auto-regulação, que é a essência da ecologia do ser.

O que há de revolucionário na qualidade da auto-consciência humana, dentro desta visão ecossistêmica, é a sua capacidade de gerar novas significações, o que só pode ser criação de mentes sadias, firmes e serenas. A Educação Ambiental busca fazer com que a pessoa construa o lugar que deseja ocupar

na rede social e cósmica, desenvolvendo o discernimento e o conhecimento de si própria e do outro, relativizando as identidades superficiais do ego, tornando-se integrada e íntegra.

Por uma compreensão da ecologia humana

A Ecologia Humana, ou ecologia do ser, como às vezes é chamada, caracteriza-se basicamente por uma visão do ser humano enquanto centro psíquico com poder de auto-consciência e em evolução. Se a EA/EH deve revigorar a tensão pessoal-coletivo, abrindo o espaço criativo por onde o sistema social possa novamente respirar e regenerar-se, é preciso não perder de vista que cada ser possui sua própria singularidade, e que é deste processo de individuação que o todo social poderá ser reconstruído. Segundo a visão junguiana de onde tiramos o conceito de individuação, este processo caracteriza-se por um estado de tensão dinâmica com os contextos de socialização, o qual deve ser pedagogicamente incentivado e protegido, de forma a permitir que se delineie uma nova estratégia de implantação do paradigma ecológico como modelo cultural.

A importância Pedagógica da Crítica Ideológica

O primeiro passo para uma estratégia pedagógica voltada para a ecologia do ser, é a constatação do estado de poluição em que se encontra a consciência pessoal e coletiva, na sociedade industrial contemporânea. A poluição é decorrente do domínio das ideologias na formação cultural das sociedades modernas. As ideologias são formações discursivas de poder, que costumava aparecer e cristalizar-se nos momentos culturais de despotencialização da relação mítico-religiosa entre o homem e o cosmos, momentos em que as classes sociais se multiplicam, e o poder político se torna uma dimensão complexa e diferenciada da organização social. Enquanto discursos de poder, as ideologias geram hábitos mentais e morais que reproduzem a dominação política, o controle acumulativo e seletivo dos bens materiais e de informações/saberes. Seu principal efeito na consciência pessoal e coletiva é limitar o horizonte de expressão e liberdade, obstruindo qualquer tentativa de criatividade e inovação. Neste

sentido, as ideologias da sociedade atual são processos patológicos do corpo social, que impedem a respiração dos sistemas e que colocam um sério desafio às aspirações transformadoras da Educação Ambiental.

Como curar esta cisão na consciência ocidental, provocada pelo pecado original que separou o intelecto do instinto, o céu da terra, o homem da mulher, os humanos da natureza? O primeiro passo de regeneração já vem ocorrendo, como fenômeno cultural irreversível, na medida em que se dá a inevitável desconstrução e derrocada dos modelos institucionais em decadência, como a família patriarcal, os partidos políticos burgueses, o Estado totalitário, e a própria escola. Porém, a ecologia do ser aponta uma estratégia pedagógica, ao indicar um modo de compreensão sobre o estado da consciência humana no atual momento histórico, planetário e cósmico, que faz a crítica ideológica um instrumento para a construção de novos valores, comportamentos, modos de vida. Para isso, é preciso uma ação pedagógica micro-física, que realize a conscientização dos principais -ismos, ou ideologia, que caracterizam o paradigma em transformação. Vamos aqui classificá-los, a título de exemplo, em cinco grandes grupos, cada um com várias subdivisões possíveis: o dualismo positivista, o humanismo individualista, o tecnicismo mecanicista, o economicismo capitalista, e o patriarcalismo dogmático.

a) o dualismo decorrente do hábito mental de separar as polaridades, isolando-as e esquecendo a lei da complementaridade dos opostos. O vício dualista do pensamento esquece que o recurso à oposição entre categorias não passa de um recurso para a compreensão dos fenômenos, e que as polaridades não são verdadeiras ou falsas em si mesmas. A fragmentação dos saberes, a separação entre o homem e a natureza, a perda do sentido de unidade, sustentam a ideologia objetivista e positivista no paradigma cartesiano;

b) o humanismo individualista resultante de uma sedimentação egoísta e autoritária da mente positivista, gerando dogmatismo e sectarismo, separações, conflitos e oposições de toda ordem, sempre com base em relações de dominação e exploração; o indivíduo jurídico, após perder todas as identidades e referências mítico-poéticas que o ligavam ao cosmos, naufraga na solidão niilista, na ilusão de ser um eu isolado, no espaço moral de uma subjetividade



falsa, que se contrapõe ao coletivo;

c) o tecnicismo em que degenerou a busca científica de domínio sobre as leis naturais, guiada pela metáfora da máquina e do organismo; uma fixação na eficácia dos procedimentos técnicos que emudeceu o diálogo amoroso dos humanos com a natureza, e transformou em crueldade os efeitos do desprezo pela criação estética, mítica e poética dessa relação;

d) o economicismo, como bem demonstrou Marx, resultante da autonomia e da determinação da produção de bens materiais na organização da sociedade capitalista; a Antropologia Econômica também demonstrou exaustivamente que é somente na sociedade capitalista que ocorre esta determinação do econômico sobre a organização social, pois noutros modelos o econômico é subordinado aos sistemas de relações político, religioso, ou de parentesco; somado ao individualismo, seu parceiro ideológico indispensável para a manutenção da ordem capitalista, este grupo de -ismos engloba todas as formas de hábitos morais, jurídicos e culturais decorrentes da aplicação cega da lógica capitalista nas relações entre as pessoas e com a natureza, não apenas no que se refere à garantia da sobrevivência, mas em tudo que envolve a vivência do coletivo (efeitos competitivos e massificantes);

e) o patriarcalismo doentio e dogmático, resultante da acumulação e sedimentação histórica da herança greco-romana-cristã na sociedade capitalista avançada, gerando domínio pela violência em todas as relações vitais do ser humano: do pai sobre a mãe, do homem sobre a mulher, do humano sobre o planeta, da razão sobre o amor.

Como vemos, então, os -ismos são fruto de separações radicais, feridas causadas pelo medo, pela dor, pelo ódio, pela solidão do eu. A cura destas cisões na consciência pessoal e coletiva é a meta essencial da Ecologia do Ser, e a base irrecusável de qualquer proposta de Educação Ambiental.

A distinção entre formação e informação

A Educação Ambiental entende a cura como regeneração e reconciliação. A cura do medo, do ódio e de todas as separações, segue o caminho do cultivo dos três princípios ecológicos básicos: interconexão sistêmica, para religar as polaridades; sustentabilidade, para gerar novos hábitos e valores; e respiração, ou feedback, para alimentar a circulação

amorosa da energia criativa.

Uma das fontes que temos buscado, em nossa pesquisa, para compreender estas necessidades da educação contemporânea, são os sistemas pedagógicos do antigo oriente, e os filósofos e mestres contemporâneos que têm atuado no sentido de uma síntese oriente-ocidente na área da educação, inspirando-se sobretudo nas fontes indianas e tibetanas (cf. Sá L. M., 1995). Aí encontramos farto material de reflexão sobre a Ecologia do Ser, principalmente devido ao fato de que estas tradições culturais antigas ensinam a experiência da unidade cósmica entre o homem, a natureza e a sociedade, através da vivência pessoal direta das verdades transmitidas pelo exemplo vivo e pela presença autêntica dos mestres. A comparação entre os sistemas pedagógicos que se baseiam ou na fragmentação, ou na unidade sistêmica do universo, remete à distinção entre formação e informação, ou entre educação e instrução, conforme apontam, por exemplo, os filósofos da educação Jiddu Krishnamurti e Sri Aurobindo, entre outros.

Para estes pensadores e mestres, a transmissão de informações fragmentadas gera uma mecanização da mente, um pensamento programado e uma memorização passiva, que não estimula a criação. Quando estes autores falam de “programação”, referem-se principalmente à ausência de liberdade interior da pessoa, a qual fica limitada a uma “autoconsciência psicológica”, mesquinha e isolada de sua fonte natural de crescimento e auto-superação. Segundo estes mestres, o que falta na instrução informativa é justamente um fundamento filosófico e ético que possa gerar nas pessoas uma luz própria, uma capacidade de criar modelos integrativos das informações disponíveis, selecionar, organizar, sintetizar e transformar em conhecimento útil a massa de informações disponíveis.

Para Sri Aurobindo (1993), existe uma inércia conservadora da mente, a qual deve ser rompida para que possa ocorrer a experimentação de novos hábitos mentais e morais. A esta mesma idéia refere-se Krishnamurti (1980), ao falar da “programação cultural” baseada no medo e no sectarismo, a qual gera uma consciência fragmentada do mundo e de si mesmo. Para este filósofo da educação, existe uma “inteligência ecológica” a ser cultivada, no sentido de buscar-se religar a consciência humana à sua própria presença interior em cada ser, onde reside uma

sabedoria instintiva e primordial. O objetivo essencial da educação, vista enquanto formação da pessoa, seria, assim, preservar a percepção direta que cada ser traz de si naturalmente, e que permite habitar a si mesmo e o mundo numa relação de unidade e harmonia. Esta condição natural da consciência está perdida, ou sufocada, na cultura contemporânea, devido à limitação que representa o uso exclusivo da instrução informativa, no lugar da educação integral do ser. Essa integralidade, segundo o autor, implica num processo de sensibilização das pessoas para vencer o medo gerado pela separatividade, e fazer brotar o desejo íntimo de união das polaridades. Para ele, a inteligência é uma qualidade que se desenvolve a partir de um processo mental-emocional de auto-conhecimento, treinando-se a mente para a plena atenção que permite perceber e fluir com a teia do universo.

No mesmo sentido, Sri Aurobindo (1910) discute sobre a educação da mente e das emoções. O conjunto mente-corpo é visto como um instrumento ou organismo sutil e sensível, composto de um arquivo-memória (passivo e ativo), de um sistema de leitura e produção de impressões mentais, e de um comando que atua com base na razão analítica e na criação sintética, sendo que esta última deve atuar como mestra da primeira. Este complexo instrumento deve ser educado para hábitos mentais de atenção plena e de observação permanente, e para isso é preciso uma prática constante de desobstrução dos canais de percepção de si mesmo e do mundo, através de sistemas específicos de auto-formação da relação mente-corpo, envolvendo a respiração e a circulação da energia vital que alimenta todo o sistema. Da mesma forma, os hábitos morais devem ser educados pela purificação das emoções, dos desejos e da vontade, através do exemplo moral vivido na relação com o mestre, através do cultivo de uma atitude receptiva e contemplativa, e através do contato criativo com os modelos de ideal humano nas tradições ancestrais da humanidade.

No caso da crise cultural de nossa civilização pós-moderna, torna-se necessário identificar quais as fontes de ancestralidade a serem retomadas nas ações formativas, já que se trata de uma transformação de paradigmas. Estas orientações devem ser buscadas numa interpretação contextual das origens culturais dos grupos envolvidos no processo de formação.

Voltando à distinção entre formação e infor-

mação, vemos, assim, que a EA coloca questões éticas e filosóficas como base para a utilização da instrução informativa, de forma a integrá-la num processo mais amplo de formação da capacidade de centramento, discernimento e expressão criativa da consciência pessoal. Utilizando aqui o princípio ecológico da interconexão sistêmica, podemos dizer que a formação da inteligência supõe o desenvolvimento de uma habilidade para integrar experiências, interpretar e ordenar dados, através de uma atitude mental contextualizada na ecologia do ser, no seu auto-conhecimento, e no uso de sua vontade autônoma e compreensão, no impulso instintivo de atribuir significação, criando relações sistêmicas dentro de si mesmo e com o mundo. Isto seria, para a filosofia da EA, uma definição do processo de aprendizagem: o conhecimento produzido por amor ao saber, uma reflexão sem ansiedade, lúcida e lúdica.

O modelo ideal do educador no paradigma ecológico

Krishnamurti (1980-A) aborda também a distinção entre formação e informação, a partir do modelo arquetípico da transmissão da experiência vivida, da mesma forma como Benjamin (1985) fala do narrador antigo como alguém que relata suas aventuras de viajante. Todas as culturas antigas expressaram este arquétipo, através das diversas construções simbólicas da imagem do mestre, cuja “palavra viva” transmite um exemplo ético que é considerado modelo de virtude, por inspirar-se em valores originários dos fundamentos da vida social em cada cultura. Na linguagem das filosofias orientais antigas, a virtude básica do mestre é a compaixão, que Krishnamurti traduz como um compartilhar da mente e do coração. Sri Aurobindo (1993) acrescenta que o mestre é um facilitador, demonstrando as práticas a serem realizadas pelos aprendizes através de sua presença autêntica, protegendo o ser em sua essencialidade natural, oferecendo ao mesmo tempo apoio e espaço para o exercício da autonomia criativa pessoal. A realização simbólica da relação mestre-discípulo tem por base o princípio ecológico da sustentabilidade, que implica numa atitude de abrigar, regenerar e alimentar tudo que é tenro e que precisa evoluir, de modo a formar o ser integral, auto-centrado e fluindo com o todo. Neste sentido, ocorre

uma unificação das polaridades básicas da criação, o princípio da proteção da vida, e o princípio paternal de sua auto-organização criativa (cf. Sá, 1995).

No caso do paradigma ecológico, emergente na sociedade contemporânea, é preciso discutir quais são as qualidades necessárias ao educador para que sua atuação se oriente no sentido de curar as patologias geradas pelos -ismos dominantes. Daí a crescente revalorização da imagem do terapeuta, não apenas no sentido psicológico, mas usada de modo mais global para identificar o papel daquelas pessoas que se propõem a atuar como focalizadoras de processos de mutação de hábitos mentais e emocionais, visando a implantação cultural efetiva de uma ecética, nas micro-relações da vida cotidiana. Dessa forma tornam-se mais tênues as fronteiras entre as funções sociais do terapeuta e do educador, do ponto de vista de uma ecologia do ser.

Arte-educação como religação e regeneração

A tendência a esta aproximação entre a terapia e a formação do ser, no momento atual de nossa cultura, deve-se ao fato de que as doenças causadas pelo excesso de fragmentação cristalizaram-se em ideologias massificadoras, que bloqueiam o livre fluir da energia criadora. Elas atingem este efeito porque atuam através de **alegorias**, que são construções de segunda ou terceira ordem, em relação à originalidade da experiência estética, mítica e poética; criam fábulas, slogans, palavras de ordem, marcas registradas, que ampliam cada vez mais o abismo entre a consciência pessoal e o inconsciente coletivo da espécie humana, o tesouro que preserva suas experiências básicas no planeta, segundo Jung. Outras culturas, no passado, conseguiram retardar por algum tempo este tipo de degeneração, através da força institucionalizada das religiões; no caso atual, porém, o próprio processo de institucionalização encontra-se em derrocada. Isto coloca como tarefa da educação, dentro do paradigma ecológico, a necessidade de reorientar cada pessoa à descoberta interior de seu próprio *ethos*, recriando para si sua própria mitologia e conectando-a com outras criações possíveis e afins. (cf. Barba, E., 1991:195). O mestre, como terapeuta, é aquele que promove a cura pelo religar da pessoa a alguma totalidade significativa, onde o eu consciente possa alquimizar o

medo, o ódio e o egoísmo, experimentando a unidade sistêmica de tudo, acima das diferenças e por causa delas. Estudos antropológicos já demonstraram exaustivamente o que representa o **mitologizar** e a **ritualização** como funções culturais que atuam através da linguagem simbólica, unindo razão e emoção para expressar tudo aquilo que transcende o poder de descrição da razão analítica, e que se encontra à espera de recriações (cf. Lima, 1983; Turner, 1974; Eliade, 1992; Sá, 1993).

Ao atuar na perspectiva de uma ecologia do ser, a EA utiliza-se das abordagens pedagógicas que exploram a experiência estética, entendida enquanto vivência da união com a fonte psíquica interior do ser. Como tão bem expressou Fayga Ostrower (1987), seguindo as pegadas de Jung, o ser consciente-sensível-cultural é fruto da humanização progressiva de nossa espécie, com base nos processos criativos potencialmente inerentes a ela. Assim, a ecologia do ser busca, por exemplo, despoluir a relação homem-natureza através do estímulo à expressão da energia de manifestação, da capacidade formativa do ser, quer no plano da construção externa das formas, quer no processo de auto-conhecimento, onde o eu consciente cria sua própria forma de manifestação, elabora seu plano de auto-construção, no processo de individualização. Um exemplo dessa perspectiva é a proposta de Rolf Gelewski (1987), com base nas idéias de Sri Aurobindo, que considera a arte-educação como uma educação da percepção, do uso do instrumento mente-corpo, pelo qual o eu consciente cria as formas. A partir da noção *ióguica* do desenvolvimento do centro psíquico do ser, como energia propulsora do poder criativo. Rolf vê a experiência estética como manifestação da essência unitária e invisível vivida interiormente, no mundo exterior das formas, na singularidade da expressão de cada pessoa. Aí se encontra o poder formativo da arte-educação, regenerando as desconexões patológicas, integrando as partes e funções psíquicas num centro energético interior capaz de auto-regulação, de inteligência criativa e de evolução.

* Laís Mourão Sá — Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos — FE/UnB.



Bibliografia

- BARBA, E. *Além das Ilhas Flutuantes*. UNICAMP, SP, 1991.
- BATESON, G. *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine, NY, 1972.
- _____. *Mind and Nature*. NY, 1979.
- BENJAMIN, W. O Narrador, in *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*, Brasiliense, SP, 1985.
- BERGER, P. e L., T. *A Construção Social da Realidade*. Ed. Vozes, RJ, 1983.
- BYINGTON, C. *Desenvolvimento da Personalidade, Símbolos e Arquétipos*. Ed. Ática, SP, 1987.
- CATALÃO, V. M. L. *Educação Ambiental e Escola: Retorno ao Naturalismo ou Senha para Transformação*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Mestrado em Educação, 1993.
- CARDOSO, Roberto de O. *Razão e Afetividade. O Pensamento de Lévy-Bruhl*. UNICAMP, SP, 1991.
- CAPRA, F. *Pertencendo ao Universo. Explorações nas Fronteiras da Ciência e da Espiritualidade*. Cultrix, SP, 1993.
- DIAS, G. F. *Educação Ambiental: Princípios e Prática*. Editora Gaia, 1992.
- DULLIUS, J. *A Educação e o Despertar da Inteligência Segundo Krishnamurti*. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG da Faculdade de Educação da UnB, 1994. Versão preliminar.
- ELIADE, M. *O Sagrado e o Profano*. Martins Fontes, SP, 1992.
- ELMWOOD INSTITUTE. *Princípios da Alfabetização Ecológica*. Publicações Rede Mulher, Caderno 3, 1994.
- GELEWSKI, R. *A Dinâmica do Interior. Poder Educacional Verdadeiro*, in *Poderes Reais Estão com a Criança*. Casa Sri Aurobindo, Salvador, 1987.
- LIMA, M. *Antropologia do Simbólico (ou o Simbólico da Antropologia)*, Editora Presença, Lisboa, 1983.
- KRISHNAMURTI, J. *Ensinar e Aprender*. ICK, RJ, 1980-A.
- _____. *A Educação e o Significado da Vida*. Cultrix, SP, 1980.
- _____. *O Futuro É Agora. Últimas Palestras na Índia*. Cultrix, 1992.
- JUNG, C. G. *A Energia Psíquica*. Vozes, RJ, 1987.
- _____. *O Desenvolvimento da Personalidade*. Vozes, RJ, 1986.
- _____. *O Eu e o Inconsciente*. Vozes, RJ, 1987-A.
- MATSUSHIMA, K. *Perspectiva Arquetípica e Holística em Educação Ambiental: Fundamento, Vivência e Prática*. USP, Tese de Doutorado, 1992.
- _____. *Projeto Pedagógico e Educação Ambiental, in Desenvolvimento e Educação Ambiental*, INEP, Brasília, 1992.
- OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Vozes 1987.
- SOUZENELLE, A. de. *O Simbolismo do Corpo Humano — da Árvore da Vida ao Esquema Corporal*. Ed. Pensamento, SP, 1988.
- SÁ, L. M. *O Psíquico e o Simbólico. Contribuições para uma Teoria Junguiana da Cultura — Tese de doutorado apresentada ao PPG em Antropologia, UnB, 1992.*
- _____. *A Contribuição da Antropologia como Fundamento para uma Ação Educativa Comprometida com Mudanças*. 1993.
- _____. "As Artes Psico-Físicas nas Pedagogias do Antigo Oriente." in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 182 — 183 — INEP, Brasília, 1995.
- SRI Aurobindo. *Um Sistema de Educação Nacional*. Mimeo, 1910.
- _____. *O Valor da Arte na Educação*. in Ananda, *Caderno Especial 3*, Salvador, BA, jul./ago., 1993.
- TURNER, V. *O Processo Ritual. A Estrutura e a Antiestrutura*. Vozes, RJ, 1974.
- UNESCO. *A Ciência Face aos Confinos do Conhecimento: O Prólogo do Nosso Passado Cultural*. Colóquio de Veneza, 1986.
- UNESCO. *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares, Aberturas para o Século XXI*. CIRET, Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares, Paris, 1991.
- _____. *Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*, Setúbal, Portugal, 1994.
- UNGER, N. M. *O Encantamento do Humano: Ecologia e Espiritualidade*. Ed. Loyola, SP, 1991.
- VAN GENNEP, A. *Os Ritos de Passagem*. Vozes, RJ, 1977.
- VIEIRA, L. *Fragmentos de um Discurso Ecológico*. Editora Gaia, 1983.