

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CAMINHOS DA SENSIBILIDADE ESTÉTICA*

*Andreia Aparecida Marin***

RESUMO

A educação ambiental tem como desafios a sensibilização e o despertar da reflexividade de um ser humano que precisa repensar sua relação com o ambiente e os valores que a permeiam. A necessidade estética é uma importante dimensão humana que, ao ser estimulada pela educação, pode despertar a ética. No presente ensaio teórico, é apresentado um caminho reflexivo que parte da busca de similitudes nos desenvolvimentos histórico e epistemológico da educação estética e da educação ambiental. Também se faz referência ao despertar da ética pelo reforço da afetividade e pelo valor do belo. As reflexões são desenvolvidas com base nos referenciais da fenomenologia, da teoria crítica e da arte-educação.

Palavras-chave: educação ambiental; teoria estética; ética; fenomenologia.

INTRODUÇÃO

A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas (DUARTE, 88, p.61).

A educação encontra, nos dias atuais, uma de suas tarefas mais desafiadoras – a de redirecionar o humano para sua liberdade criadora e a superação de uma percepção de mundo puramente racional. Além disso, precisa ter claro o viés crítico para dar ao ser humano a oportunidade de se emancipar da homogeneização globalizante, de um imaginário bombardeado a todo instante, através dos meios de comunicação de massa, por valores advindos da indústria cultural.

* Artigo recebido em 7/6/2006 e aprovado em 3/8/2006.

**Doutora em Ecologia e Recursos Ambientais pela UFSCar; Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: aamarin@ufpr.br

Já há algum tempo, o ser humano que reflete sua existência começa a se dar conta de que algo de sua essência foi perdido. A educação que reproduz o rigor científico e, por vezes, despercebidamente se torna conivente com a indústria cultural e os processos alienantes, não dá conta de lhe responder por uma sede que lhe parece interior, mas também se reflete nas suas relações com os outros e com o mundo. O humano enrijeceu-se, na medida em que enrijecia o mundo com o exercício da homogeneização e da análise conceitual e formalizante. De acordo com Cassirer (2001, p. 18), “O conhecimento, por mais universal e extenso que seja o seu conceito, representa apenas um tipo particular de configuração na totalidade de apreensões e interpretações espirituais do ser...”

Ocorre, porém, que quanto mais fixo e homogêneo o mundo se tenha configurado no seu entendimento, tanto mais estranheza lhe causou. O rompimento ser humano-natureza foi via inevitável, uma vez que o mundo conceituado e dominado pela razão não abria espaço para as dimensões e necessidades de uma natureza humana que é mais que racionalidades. Daqui decorre a idéia de que, se o ser humano quer se encontrar com o mundo, é necessário que reencontre a si mesmo. Sem conhecer e dar liberdade à sua natureza afetiva, poética, criadora, instintiva, sua imaginação não há como entender a fluidez e o movimento do mundo no qual deveria sentir-se inserido.

A percepção do ambiente, a ética do encontro com o outro e com a natureza não são fenômenos que possam ser entendidos, discutidos e analisados sem que se parta de uma integridade de relações multifacetadas nas construções do imaginário social, nas expressões das capacidades criativas, nas histórias de vida, em como elas se desenham em um determinado espaço, tornando-o lugar, no potencial imagético humano e, sobretudo, diluída em toda essa complexidade, na sensibilidade estética.

A educação não pode omitir as necessidades advindas dessa rica natureza humana e centrar-se na cientificidade do conhecimento, ainda menos ter como objetivo central apenas a sua transmissão. Educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano. De encontro a essas necessidades, a educação estética, hoje tão minimizada na educação formal, é, mais que um instrumento, uma urgência para o processo educativo.

No entanto, sabemos dos reducionismos que a educação estética sofreu ao longo da história da educação, na medida em que deixou de ser

entendida sua profunda relação com esses desafios apontados. Semelhantemente, a educação ambiental, tão recentemente gerada também da necessidade de se trabalhar a sensibilidade e a renovação de valores, sofreu seus reducionismos quando foi agregada à percepção analítica e ao ensino das verdades científicas.

A perda de sentido dessas dimensões educativas, bem como a busca de similitudes nos seus desenvolvimentos histórico e epistemológico, é objeto de nossas reflexões no presente trabalho. Também se faz referência ao despertar da ética pelo reforço da afetividade e pelo valor do belo. As reflexões são desenvolvidas com base nos referenciais da fenomenologia, da teoria crítica e da arte-educação.

BASES EPISTEMOLÓGICAS COMUNS ENTRE PERCEPÇÃO ESTÉTICA E PERCEPÇÃO AMBIENTAL

A palavra estética deriva de *aisthesis* que significa sentir, sendo a raiz grega *aisth* sentir com os sentidos. Mais profundamente, pode-se dizer que se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediato sobre as coisas que compõem o mundo.

Pareyson (1997), na sua obra *Os problemas da estética*, enfatiza a evolução do objeto de estudo estético desde a filosofia antiga e medieval, períodos em que estavam divididas em teoria da arte e a metafísica do belo. Em sua gênese, o termo nasce como uma filosofia do belo ou uma teoria geral da arte, atentando para seus aspectos técnicos, psicológicos, éticos e sociais. O conceito de estética passou a ganhar solidez a partir das perspectivas existencialista e fenomenológica.

Na sua obra *Investigações lógicas*, na qual Husserl (1988) delimitou os problemas do conhecimento, a fenomenologia teve seu início, fundada em uma vontade explícita de renovação da reflexão filosófica e da epistemologia das ciências. O cenário em que é semeada essa vontade é o do mundo dos fins do século XIX, quando se busca a reunião das coisas, a superação da dicotomia sujeito-objeto e ser humano-mundo.

Contra a dedução, tantas vezes reducionista das coisas, a fenomenologia exercita a descrição das coisas por meio da redução eidética. A partir de um discurso minucioso e esclarecedor pode-se esclarecer aquilo que se mostra a si mesmo. Para se chegar a ele é preciso, portanto, que se viva a libertação dos pré-conceitos e a suspensão provisória de nossas reflexões e lógicas para mergulharmos no que se

revela na percepção, na essência das coisas – a redução fenomenológica ou *epoché*.

Na percepção, é dado o entendimento do que é, porém podem ser ocultadas outras dimensões do ser. A redução é contemplação da transcendência, a busca das outras possíveis dimensões do ser. Em Husserl (1986), essa apreensão pressupõe um misturar-se do sujeito com o objeto – intencionalidade –, de maneira que a consciência deve estar no mundo e não apartada dele, deve ser reflexo da união do cogito com o objeto (*cogito-cogitatum*), o que Husserl denomina estrutura noética-noemática.

A fenomenologia fundamenta a filosofia estética e também a educação ambiental, na medida em que o ato criador ou contemplativo e a experiência de interação ser humano-mundo se dão com base em uma experiência que pressupõe a intencionalidade, a diluição do sujeito no objeto. A epifania da experiência estética parece se identificar com a rica sensação do desvelamento fenomenológico do mundo. Esse desvelamento revela na via expressiva marcada pela capacidade poética do humano.

Bachelard pensa a poética focado na fenomenologia. Para ele, a imagem poética tem um dinamismo próprio, um ser próprio. Ela jamais se resume a uma expressão do passado, mas suscita na alma, alheia a seu processo de criação, adesão e enraizamento. Para entender esse efeito da imagem poética é preciso, segundo Bachelard (1993, p. 2), chegar a uma fenomenologia da imaginação, em que se aborde o fenômeno no momento que a “imagem poética emerge na consciência como produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade”. A fenomenologia é defendida, nesse contexto, como a forma de se partir do início da imagem na consciência individual para se reconstituir o sentido da subjetividade e da transubjetividade da imagem (p. 3). Ao tratar o espaço como dimensão da construção poética, Bachelard destaca que o espaço percebido pela imaginação é necessariamente um espaço vivido e não um espaço medido e indiferente. É, em suma, o espaço habitado que se abre às infinitas significações, à contemplatividade, à percepção estética e à criação.

A percepção estética é, segundo Dufrenne (2002), a mais clara vivência do caminho fenomenológico, uma vez que ela é a percepção real, “que só quer ser percepção”, sem se deixar seduzir pelo intelecto que, “para dominar o objeto, procura reduzi-lo a determinações concei-

tuais” (p. 80). Enquanto a percepção atrelada à inteligência procura verdades sobre o objeto, em torno do objeto, a percepção estética procura a verdade assim como ela é dada imediatamente ao sensível. Não traz o mundo em torno ou “atrás da aparência” do objeto, mas o mundo do objeto, mundo não intelectualizável, mas puramente sensível: “o sensível em sua glória” (p. 81).

Para Dufrenne (2002, p. 75), “existir não é somente um destino comum ao homem e às coisas, o homem existe com as coisas e tanto mais profundamente, quanto mais profundamente ele está junto com elas”. Isso permite o entendimento de que a percepção ambiental possibilita a garantia da co-naturalidade do humano com o ambiente: “o céu estrelado não me diz que eu seja razão ou capaz de razão. Mas ele me diz, ao menos, que essa presença imensa é uma presença para mim, que eu estou, portanto, secretamente ajustado a essa imensidade” (p. 77).

A base da experiência estética descrita por Dufrenne identifica-se com a intencionalidade husserliana: “se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo” (DUFRENNE, 2002, p. 30-31). O mundo se revela a partir desse encontro, e o ser humano pode, dessa forma, ler as imagens que a natureza então oferece.

Assim como Dufrenne, Quintás apontará como problema contemporâneo o fruto de séculos de vida cultural voltada para os formalismos do pensamento científico como gerador do ideal de domínio da realidade. Nesse contexto, a superação de tal tendência implica uma tarefa pedagógica, na qual a estética pode desempenhar um papel decisivo. “A experiência artística nos revela a possibilidade que o homem tem de estabelecer modos de unidade insuspeitavelmente profundos com certas realidades” (QUINTÁS, 1992, p. 19). Os âmbitos de realidade de Quintás são todos os espaços, acontecimentos e relações que tecem a vida humana, campos de interação e campos de sentido: “o autêntico meio ambiente do homem não está formado por objetos justapostos, mas por âmbitos integrados. É esse meio ambiente cheio de eficiência, dinamismo e sentido que a arte encarna e revela”.

Concretamente, pode-se dizer que signifiquem desde espaços cotidianos (casa, paisagem, jardim) até figuras representativas (declinar do outono, monumento, obra artística). E, complementando sua teoria, Quintás faz nascer a arte como o caminho para a revelação e vivência desses âmbitos: plasmar âmbitos é a tarefa da arte.

AS DIMENSÕES FLUIDAS DO HUMANO NA PERCEPÇÃO ESTÉTICA E AMBIENTAL

Os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções [...] Na experiência estética retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo. (DUARTE, 1988, p. 75 e 91)

Sartre aponta, em *O imaginário*, algumas considerações importantes com relação ao fenômeno perceptivo. Essencialmente, Sartre destituiu da percepção o papel de “amalgama” entre sensações e imagens (SARTRE, 1996, p. 160). A experiência de um ser-em-si, quando as capacidades perceptivas estão fornecendo elementos variados, permite a constituição de uma imagem do ser projetada sobre a consciência.

Para Sartre (1996, p. 160), “é evidente que eu percebo sempre mais e de maneira diferente daquela que vejo”. Questionando a explicação dada pelos psicólogos de que nesse “mais” está contida a adição de imagens às sensações, Sartre busca o seu entendimento no próprio momento perceptivo.

A percepção invariavelmente deixa espaços de indefinições que são substratos para a imagética. Aos aspectos visíveis da coisa há correspondentes invisíveis de sua existência, que se configuram como espaços para “intenções que dão à percepção sua plenitude e riqueza” (SARTRE, 1996, p. 161). A realidade que percebo tem uma realidade co-presente, dada pela intuição, que supre os espaços vazios de intenções, sem a qual não seria dada a essência de sua existência.

Sem conhecer e dar liberdade a essa natureza intuitiva e seu potencial imagético, não há como entender a fluidez e o movimento do mundo no qual deveria se sentir inserido.

Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito. Isso explica a desgraça e a ruína do homem a quem “falta imaginação”: ele é cortado da realidade profunda da vida e de sua própria alma. (ELIADE, 1991, p. 16, grifos do autor)

Com relação à liberdade criadora, a educação que deixou, em um momento de sua história, de dar espaço à emoção e à alegria, precisa aprender a ensinar o humano a se emocionar e a encontrar seus âmbitos

de jogo, suas realidades valiosas, os fenômenos que apartou de si. A experiência estética, nesse sentido, ganha um valor inquestionável: ela pode ensinar ao ser humano uma nova percepção. Nesse sentido, ela não deve ser uma necessidade do artista para a produção de sua arte, mas uma necessidade de todos os que desejam reaprender o mundo, abrindo-se a ele de forma não imperativa.

Na experiência estética, retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão de mundo [...] Pela arte, o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo. (DUARTE, 1998, p. 91 e 102)

Duarte (1988, p. 103-110), na obra citada *Fundamentos estéticos da educação*, destaca as várias funções cognitivas que pode ter a arte: apresentar ao ser humano eventos pertinentes à esfera dos sentimentos; libertar sua imaginação da prisão que o pensamento rotineiro lhe impõe; propiciar a capacidade de desenvolver suas emoções através da convivência com seus símbolos presentes nas obras; permitir a ampliação dos sentimentos propostos pelas obras em novas formas de sentir; oportunizar a vivência daquilo que é impossível experimentar na vida cotidiana; fazê-lo encontrar a cultura da contemporaneidade através da produção artística, ao mesmo tempo em que lhe ensina a multiculturalidade.

Com relação à percepção ambiental, podemos considerar que a experiência de contato íntimo com a natureza é algo que faz jorrar de nós um emaranhado de sensações, sentimentos e significados, antes que busquemos uma análise representativa. O ambiente, quer seja paradisíaco na sua condição preservada, quer seja povoado de elementos humanos repletos de significados e nostalgias, nos capta ao encontro e nos leva a uma percepção marcada pela complexidade.

Para Dufrenne, é pela natureza que o ser humano se sente restituído a si mesmo, parentesco revelado na alteridade: o sublime se encontra tanto no objeto natural quanto no espírito de quem o percebe. E, dessa maneira, a natureza é para ele identidade, linguagem e poesia: “é com essa condição que a natureza me reenvia minha própria imagem; que seus abismos significam meus próprios infernos; suas tempestades, minhas paixões; seus céus, minha nobreza; suas flores, minha inocência” (DUFRENNE, 2002, p. 68).

Muito tem a nos revelar o monólogo de Thoreau, do seu *Refúgio nos Bosques*, sobre as potencialidades desse encontro. Thoreau apresenta a natureza não como o cenário impessoal a nos emoldurar, mas como o alvo de uma experiência pessoal e direta, alicerçada na emoção.

É delicioso o entardecer, quando o corpo inteiro é um só sentido e aspira deleite através de cada poro. Com estranheza, vou e volto pela natureza, da qual sou parte integrante, enquanto caminho em mangas de camisa pela margem pedregosa do lago, embora faça frio e esteja nublado e ventando, e não veja nada de especial a me atrair, todos os elementos me são extraordinariamente afins. (THOREAU, 1984, p. 126)

O poder da cosmovisão em Thoreau não é apenas um discurso filosófico. Cada detalhe de sua descrição mostra a riqueza de um contato de extrema intimidade com o meio. É exemplo da dimensão de encontro defendida por Quintás.

Ribon (1991, p. 43), em *A arte e a natureza* defende que a cultura artística é o viés que permite ao ser humano apreender a riqueza da beleza natural: “o homem já não se sente um estranho em relação à natureza; a arte manifesta que a natureza se reconhece no homem, e o homem, na arte em que a natureza é, o que o homem tem mais perto de si”.

A arte, assim, longe de ser uma imitação da natureza, é uma possível iniciação à sua percepção de natureza. Sem a mediação da arte, suas sensações lhe dão um confuso conjunto de forma que ganham sentido apenas na medida em que as relaciona às suas necessidades práticas. Essa condição é, afinal, o que vem permeando o histórico da relação do ser humano com a natureza na visão cartesiana e materialista do mundo, que ainda impera nos discursos de educadores e em suas práticas educativas.

A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências. (DUARTE, 1988, p. 60)

A cultura instrumentalista presente na educação positivista deixa de ser o cerne da formação humana quando se entende a importância da

educação estética. Falar na transposição dessa formação instrumentalista para a formação ampla onde a estética se inclui é falar da própria transição de uma teoria de conhecimento, na qual a natureza é mero objeto de especulação e domínio, para uma percepção de mundo como âmbito da realidade humana, morada de sua essência. Nesse sentido, a educação passa a ser um fenômeno complexo que prevê o afloramento de todas as potencialidades e dimensões humanas, incluindo sua potência criadora.

Todo conhecimento humano é gerado em um momento de percepção de mundo. As imagens que o mundo oferece ao humano despertam sua criatividade, seu desejo de conhecer e sua imaginação. Educar, nesse sentido, é um fenômeno que deve permitir o afloramento dessas prerrogativas. Não há educação sem que haja encontro com as realidades valiosas, com o mundo que inspira, na natureza humana, razão, imaginação e emoção. A educação estética é, portanto, uma oportunidade de revelação do que deve ser a própria educação, à luz da fenomenologia.

O segundo desafio da educação atual citado – a formação crítica para a emancipação –, encaminha a reflexão sobre a relação entre a estética e a formação ética do humano. Duarte (1988, p. 111) pontua na sua obra, e talvez de forma especial, a potência da arte em gerar visões críticas do mundo e em assumir condição utópica como função social. Com relação à utopia afirma: “elemento importante dentro de uma sociedade na medida em que significa um projeto, um desejo de transformação...”.

Destaca-se uma frase também de Duarte (p. 115), quando fala da postura crítica que a experiência estética pode proporcionar: “a consciência estética significa [...] uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial”.

A construção das culturas de massa, profundamente influenciadas pela manipulação dos meios de comunicação, revela o flagrante processo de empobrecimento da existência humana, minando seus referenciais éticos e estéticos. Na medida em que introduz valores e pensamentos homogêneos e alheios à diversidade cultural, sufoca a emergência de visões críticas. Nesse sentido, Ramos-de-Oliveira (2001, p. 45), em um dos capítulos da obra *Teoria crítica, estética e educação*, denomina de antieducadores os meios de comunicação, que nos transpassa com a “exclusão da possibilidade de conhecer” e pela “segregação da percepção, da sensibilidade ao belo”. O que chega como barbárie por esses meios

são padrões repetitivos de relações humanas, fundados em valores questionáveis, que passam a ser consumidos.

No lugar das verdadeiras realizações criativas, essas obras, inscritas na tendência alienante, embrutece os sentidos e tornam ruda a sensibilidade ao artístico. As manifestações culturais verdadeiramente fundadas na criatividade e na identidade popular, historicamente construídas, passam longe de ser o foco dos meios de comunicação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Há pouco, foi discutido que a percepção que o ser humano tem da natureza, a partir da experiência estética, supera a rigidez e a vontade de domínio, devolvendo-lhe a condição de co-naturalidade com seu meio, seu espaço. Educar, a partir dessa experiência, é, portanto, recriar seu olhar sonhador e a poética que a natureza lhe inspira. É, como diria Bachelard (1993, p. 19), voltar o olhar para o “espaço de sua felicidade”. Logicamente, esse encontro que o ser humano vivencia na exterioridade é um encontro consigo mesmo, pois lá ele está, com todas as suas dimensões fluidas em potência. Não há dúvidas, portanto, que ao se reencontrar nas coisas, na natureza, no mundo, o ser humano tenderá a valorizá-las, uma vez que está em unidade com elas. É a ética da essência que brota no humano, não como um condicionante moral predeterminado, mas como condição da sua existência.

A arte funda novos valores. Ela abre perspectivas autônomas e pode levar o ser humano a se emancipar daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são-lhe inculcados como necessidades. Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo.

Para Dufrenne (2002, p. 56), o valor é ser, plenitude de ser. É dessa forma que a natureza, aqui falando do belo das paisagens naturais, se revela como objeto estético, exprimindo o mundo, dando-se à compreensão. “Estar no mundo é fazer parte do mundo [...] Eu existo no interior da correlação da qual sou um dos termos: só há mundo para mim, mas eu não sou o mundo; o que parecia nascer de mim me faz nascer [...]”.

Relacionando o caminho reflexivo desenvolvido, quando foi analisada a percepção em Sartre, ao campo da educação, especialmente da

educação ambiental, pode-se começar considerando que as práticas de sensibilização ambiental se embasam no contato físico com a natureza, o que pode ser um caminho antropocêntrico, já que apela para os instintos biofílicos, o prazer visual e do contato com seus elementos etc. Mas é conveniente que se assuma o potencial da contemplação estética para a postura ética buscada. Perceber a natureza abre infinitos esforços para a consciência imaginante e é com essa dimensão humana e sua sensibilidade estética que se criou, por longos tempos e diferentes comunidades humanas, a atração pelo belo natural e o fascínio pelos espaços que ele abre para a vontade imaginante.

Um exemplo bastante enriquecedor de práxis pedagógica que considera a sensibilização estética como pilar na formação da postura de respeito diante da natureza e do lugar habitado pode ser encontrado na Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner. Fazem parte do cotidiano da vivência escolar tanto a contemplatividade quanto a criação da obra de arte e da natureza, desde as séries iniciais. Para Steiner (1988, p. 34, grifos do autor), o ensino deve partir de uma certa *formulação artística* para que o ser humano *total* seja solicitado. Enfatiza a importância da educação estética como forma de o ser humano reavivar o que se perdeu na apreensão formalizante do mundo:

Se fôssemos somente pessoas intelectuais, se observássemos o mundo apenas através de nossas representações mentais, gradualmente nos tornaríamos cadáveres ambulantes [...] Somente por sentirmos em nós o impulso de vivificar plástica e pictoriamente, por meio da fantasia, o aspecto mortal contido nos conceitos, é que nos salvamos desse morrer. (STEINER, 1988, p. 35)

Dufrenne também dá a estrutura reflexiva necessária para se acreditar na arte como caminho para a educação sensível com relação à natureza:

a convivência com obras de arte forma o gosto, isto é, ensina não só a julgar corretamente as obras, mas, sobretudo, a assumir a atitude estética: pode, portanto, servir de propedêutica à experiência do belo natural [...] Ela não ensina o que é belo na natureza: ela afina a sensibilidade, não a orienta. (DUFRENNE, 2002, p. 64)

É nessa educação que revolve o mais íntimo do humano, revelando seu potencial criativo, e o abre para um mundo além daquele visto pelo

conhecimento que dele acumula, que há espaço para a arte. A experiência estética quer fazer parte da educação de um ser humano que redescobre, a cada dia, a necessidade do lúdico e da ética que só a atitude desinteressada que a arte ensina pode gerar.

Os mesmos desafios apontados pela educação estética – o despertar da ética e da liberdade criativa de um ser humano imerso no mundo – são compartilhados pela educação ambiental. Ainda mais, a educação ambiental pode servir-se da linguagem simbólica da arte, na medida em que seus sistemas simbólicos dizem muito da relação ser humano-natureza. No entanto, ambos são campos minados na história da educação pela linguagem conceitual e tecnicidade nela incutidas.

É, portanto, necessário que se pense formas de transpor o sentido de treino artístico em que se reduziu a dimensão estética da educação e o adestramento a apelo moralista pelas gerações futuras a que se minimizou a educação ambiental. A subserviência da arte a outros interesses padronizadores, como a reprodução de modelos morais e religiosos, detectáveis no histórico da produção artística no Brasil, também precisa ser refletida para que não se configure indefinidamente na educação. Da mesma forma, a educação ambiental não pode atender acriticamente a interesses de cumprimento das novas regras de relação ser humano-ambiente, principalmente porque hoje é veiculada como garantia de responsabilidade social.

Desse encontro de seus planos essenciais, evidencia-se o entendimento de que propostas de educação ambiental pela arte são plenamente justificáveis. Elas se baseiam na possibilidade de experimentar, na manifestação artística, os vários momentos e as formas com que o ser humano simboliza a natureza e sua relação com ela. Mais ainda, na possibilidade de deixar que a experiência estética aprendida na dimensão da arte exercite o ser humano a libertar suas dimensões não racionais e sua essência ética na percepção da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho reflexivo apresentado, foi tratada a possibilidade da experiência estética influenciar a formação do ser humano e, conseqüentemente, uma defesa da arte como instrumento de reeducação, na medida em que tem o poder de fazer esse humano alcançar a fluidez e a liberdade criadora; essa experiência permite ao humano libertar-se de valores

incutidos pela sociedade de consumo, abrindo para ele realidades mais valiosas. A experiência estética, portanto, se oferece à educação no enfrentamento de dois dos seus principais desafios na contemporaneidade: transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano pela cultura ocidental, que o condiciona ao conhecimento fragmentado e ao enrijecimento da poética e do imaginário; despertar a ética da essência, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante.

A arte, nesse contexto, ganha uma importância extrema como instrumento de educação ambiental. Nesse sentido, a elucidação da percepção ambiental pode ser revelada no fenômeno da expressão artística e, ainda mais, a sensibilização, objetivo da educação ambiental, pode ser alcançada pela experiência nostálgica e poética com o lugar, o que nos abre o rico campo da arte como linguagem.

A educação ambiental tem, portanto, um grande campo de reflexão e ação quando se abre para as dimensões não conceituais do humano. A percepção é um fenômeno do existir. Ela comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas necessidades não-rationais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo.

ABSTRACT

Environmental education has as challenges human being's sensitiveness and awakening of thoughtfulness that needs to rethink the relation with the environment and the values that permeate it. The aesthetic need is an important human dimension that when stimulated by education can awake ethicality. In the present theoretical paper a reflective way that starts at the search of similarities in the historical and epistemological developments of the aesthetic education and of environmental education is presented. It is also made reference to the ethical awakening by the enhancement of affectivity and by the value of beauty. This study is developed based on the referential of phenomenology, of critical theory and of education through art.

Key words: environmental education; aesthetic theory; ethics; phenomenology.

NOTA

1. Temos na obra de Thoreau (1984) – *Walden e a vida nos bosques* – um relato precioso baseado em uma experiência que ilustra ricamente características

retomadas no movimento de isolamento nos campos. A apresentação de sua cosmovisão de integração do ser humano com a natureza, dois séculos atrás, pode ser considerada claramente original e reveladora.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.
- CASSIRER, E. *A filosofia das formas simbólicas*. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ELIADE, M. *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. Sonia C. Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HUSSERL, E. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Ed.70, 1986.
- _____. *Investigações lógicas: sexta investigação*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- QUINTÁS, A. L. *Estética*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RIBON, M. *A arte e a natureza*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- SARTRE, J. P. *O imaginário*. São Paulo: Ática, 1996.
- STEINER, R. *A arte da educação: Metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1992.
- THOREAU, H. D. *Walden e a vida nos bosques*. São Paulo: Ed. Global, 1984.