

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

GABRIELA BRITO DEVULSKY

UMA PRIMITIVA E MÁGICA VISÃO DE MUNDO:
A Relação Eu-Tu e a Experiência Estética na Educação Ambiental

NITERÓI

2013

GABRIELA BRITO DEVULSKY

UMA PRIMITIVA E MÁGICA VISÃO DE MUNDO:
A Relação Eu-Tu e a Experiência Estética na Educação Ambiental

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Produção Cultural da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de
Bacharel.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. ELIANY SALVATIERRA MACHADO

Niterói

2013

GABRIELA BRITO DEVULSKY

UMA PRIMITIVA E MÁGICA VISÃO DE MUNDO:
A Relação Eu-Tu e a Experiência Estética na Educação Ambiental

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Produção Cultural da
Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do Grau de
Bacharel.

Aprovada em março de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliany Salvatierra Machado – Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Luiz Carlos Mendonça
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Joel de Araujo
Universidade Federal Fluminense

Niterói
2013



“É um estado de contato com a energia circundante e estremeço. Uma espécie doida, doida harmonia. Sei que meu olhar deve ser o de uma pessoa primitiva que se entrega toda ao mundo [...]”

“Mas se eu esperar compreender para aceitar as coisas – nunca o ato de entrega se fará. Tenho que dar o mergulho de uma só vez, mergulho que abrange a compreensão e sobretudo a incompreensão. E quem sou eu para ousar pensar? Devo é entregar-me.”

“Foi uma sensação súbita, mas suavíssima. A luminosidade sorria no ar: exatamente isto. Era um suspiro do mundo. Não sei explicar assim como não se sabe contar sobre a aurora a um cego. É indizível o que me aconteceu em forma de sentir: preciso depressa de tua empatia. Sinta comigo. Era uma felicidade suprema.”

(Clarice Lispector, Água Viva)

RESUMO

No contexto das discussões sobre o meio ambiente e a preservação do planeta, o presente trabalho irá pesquisar a situação da educação ambiental nos dias atuais, analisando a maneira como é vista e trabalhada pela sociedade, os governos e profissionais da área. Propõe-se uma nova maneira de pensá-la, de modo que se foque menos na pura transmissão de conteúdos e mais na experiência e na percepção, partindo da realocação, da reinserção do ser humano no mundo, para que ele possa vivenciar esteticamente o mundo que habita, sendo transpassado pelas diversas percepções que daí resultam e assim despertar sua relação com o mundo vivido, com o ambiente do qual faz parte. Dessa forma, tenta-se, através da experiência estética, o desafio de recuperar no humano o sensível, o afetivo, o pré-reflexivo, e assim encontrar uma nova forma de relacionar-se com a natureza, pautada nas percepções e no encantamento que essa pode causar. Mudar a maneira do homem se ver e se relacionar com o universo do qual faz parte, diluindo a separação sujeito-objeto, para uma percepção global e uma vida em diálogo. O objetivo final do trabalho não é dar fórmulas de ação, mas levantar uma discussão. Mostrar a importância e abrangência do tema, fomentar uma reflexão mais profunda dos reais problemas enfrentados, para que os profissionais da área possam, juntos, pensar novas saídas e soluções para se alcançar os diferentes objetivos almejados.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Experiência Estética; Relação; Percepção

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	PEQUENO PANORAMA DAS LUTAS AMBIENTAIS	10
2.1	A HISTÓRIA.....	12
2.2	O FUTURO... ..	15
3	A RACIONALIDADE	18
3.1	O CONHECIMENTO	20
4	A RELAÇÃO DE BUBER.....	23
5	A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	28
6	A EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL.....	32
6.1	UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS	34
6.1.1	“EU ME MARAVILHO” x “EU FABRICO”	36
7	CONCLUSÃO.....	41
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
	APÊNDICE – Plano de Aulas	49

1 INTRODUÇÃO

Desde a modernidade clássica (a partir do sec. XVII), ancorando-se na mudança de perspectiva no pensamento humanista para o científico, viria a ser constante na educação o caráter racionalista e instrumental. Juntamente com o advento do positivismo (no sec. XIX), essas características introjetaram a visão de que a única forma de se estar preparado para a vida em sociedade é a partir do desenvolvimento intelectual baseado no conhecimento científico, marcando, assim, a educação atual como um instrumento para a transmissão desses conhecimentos científicos pragmáticos (SILVEIRA, 2009, p. 372). Também a modernidade clássica inspira um distanciamento operado por uma forma de interação que “[...] destaca a consciência das coisas, cria delas uma representação que passa a mediar a relação sujeito-objeto.” (MARIN; KASPER, 2009, p. 270).

O presente trabalho visa ressaltar a importância de ver a educação “[...] de uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 17). “[...] educação como processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 17). Para isso, se mostra necessário ampliar os conhecimentos a regiões que o simbolismo conceitual não alcança. Sentir, mais do que interpretar/pensar racionalmente. Para compreender de fato uma coisa devemos poder senti-la, observá-la, contemplá-la. Necessitamos dessa interação dos símbolos, do Eu e do ambiente. “Não tenho ensinamentos a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.”, nos diria Buber (1979, p. LXIX).

A execução de atividades mecânicas, artificiais, não expressivas, a pura repetição de conceitos insignificantes, que não falam à realidade concreta dos educandos, é o modo de nossa educação converter as crianças em adultos que se encaixem nos “compartimentos” já construídos. A educação enfrenta o dilema entre ser uma reprodução da sociedade, ou uma busca de transformação; entre transmitir os valores e práticas existentes ou tentar criar uma nova cultura. Numa primeira leitura a resposta pode parecer fácil, porém, analisando a real situação de nossa sociedade, vemos uma grande desvalorização do pensamento utópico em favor do pragmático, em favor de concepções científicas e racionalistas que reforcem o

atual sistema. Mesmo nas ciências humanas podemos notar a pouca importância dada pelos profissionais e estudiosos a esse fato, movidos que estão pela busca da objetividade pura. “Ciências humanas obcecadas por um ideal epistêmico anti-humanista.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 76).

Com foco na educação ambiental, este trabalho visa mostrar como esta disciplina deve buscar uma nova maneira de relacionamento do homem com o mundo em que vive, apesar das dificuldades devido a essa tendência racional técnico-científica que domina nosso sistema educacional – e a sociedade de uma maneira geral – onde sempre se busca funcionalidades e aplicações, conteúdos e fórmulas apenas. Dessa forma, tenta-se, através da experiência estética, esse desafio de recuperar no humano o sensível, o afetivo, o pré-reflexivo, e assim encontrar uma nova forma de relacionar-se com a natureza, pautada nas percepções e no encantamento que essa pode nos causar.

Anos a fio, vem sendo ensinado às crianças a ideia de que a natureza e todos os seres vivos existem para nosso benefício e usufruto. A Terra seria uma eterna fonte de recursos para tudo o que a mente humana vem sendo capaz de inventar, uma simples matéria prima para a produção de bens materiais e imateriais. Segue-se pregando a visão antropocêntrica de que todos os seres e entes nos pertencem porque somos uma espécie superior. Não nos consideramos como parte da biodiversidade, uma espécie entre outras, mas como seres superiores, com poderes de vida e morte sobre os demais.

Defendemos aqui a teoria de que as propostas de educação devem partir da realocação, da reinserção do ser humano no mundo, para que ele possa vivenciar esteticamente o mundo que habita, sendo transpassado pelas diversas percepções que daí resultam e assim despertar sua relação com o mundo vivido, com o ambiente do qual faz parte. Fazendo, essa identificação de cumplicidade, com que as relações ganhem outro significado (SILVEIRA, 2009, p. 379-380). Para tanto, é necessário sair da dimensão essencialmente discursiva presente na educação para uma dimensão vivencial, educando a sensibilidade e despertando uma relação afetiva. Desmecanizar o corpo e os sentidos e despertar o olhar primordial, a percepção primeira que foi esquecida, tornando possível a vivência poética do mundo (SILVEIRA, 2009, *passim*). Porém, como realizar essa aproximação nas grandes cidades, onde o contato com a natureza é mínimo, onde as crianças passam o fim de semana no shopping e só veem animais no jardim zoológico? Esses alunos têm contato bastante esporádico com ambientes naturais, e a estrutura física das escolas – onde eles passam grande parte do seu dia – só reforça isso, mantendo as crianças presas em ambientes artificiais, salas

fechadas com pequenas janelas e ar-condicionado (especialmente nas escolas particulares) isolando ainda mais do mundo externo. O acesso ao pátio é permitido só por poucas horas (ou até menos), e esses, em sua maioria, são pequenos espaços completamente cimentados, com poucas, ou nenhuma, árvores. É uma realidade enfrentada por grande parte dos estudantes, que dessa forma se afastam ainda mais desse convívio com o natural. É necessário tentar desconstruir a realidade de uma educação entre paredes, pois o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação a lugares, seres. A verdadeira sustentabilidade depende da aquisição de novos valores, pautados numa ética em que os humanos se tratem como iguais e reconheçam o valor intrínseco da fauna, da flora, das paisagens, dos ecossistemas (TIRIBA, 2010, p. 5). É preciso questionar esse antropocentrismo e buscar uma relação de igualdade.

Para tentar encontrar caminhos para atingir tal objetivo, buscamos na teoria de Martin Buber a respeito da relação, as diferentes formas de o homem perceber/compreender o mundo. O autor trata do que chama de mundo do “*Eu-Tu*” e mundo do “*Eu-Issó*”, que seriam os âmbitos da relação recíproca e da experiência objetivante – uma relação de igualdade e uma relação hierárquica. A discussão mostra a necessidade do rompimento da separação sujeito-objeto, do retorno ao mundo pré-cognitivo e pré-reflexivo, tentando atingir assim a experiência estética – teoria que nos servirá de base para as propostas educacionais. A ideia é focar menos na transmissão de conceitos e conhecimentos e trabalhar os sentidos através de atividades lúdicas, para nos ressensibilizar e reencantar com a natureza. Busca-se, por fim, trazer à tona a importância de mudar nossa maneira de ver e se relacionar com o universo do qual fazemos parte, para uma percepção global e uma vida em diálogo.

Para o desenvolvimento desse trabalho, além de pesquisa bibliográfica, buscou-se também uma pesquisa documental, como da Lei 9795/99, sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, além de artigos, reportagens e materiais gráficos diversos publicados recentemente sobre os movimentos ambientais e de educação, em especial por ocasião da Rio+20 e a Cúpula dos Povos. Busca-se analisar dessa forma como esses movimentos tratam essas questões atualmente, que enfoque dão a esses problemas, levantando a hipótese de que a grande maioria visa somente a transmissão de conceitos ecológicos e biológicos, porém tornam a discussão superficial ao não focar o real problema, que é a maneira de o homem se inserir e se relacionar com o mundo. Afinal, somos bombardeados a todo o tempo com informações e palavras de ordem para a preservação, diversos encontros globais estão sendo realizados nas últimas décadas para se discutir o assunto, e ainda não vimos nenhum tipo de

resultado mais contundente, o que nos leva a crer que não é por falta de conhecimentos sobre a natureza que o homem destrói e não cuida do meio onde está inserido e do qual faz parte.

Concomitantemente, foi realizada uma pesquisa-ação, durante um curso prático de educação ambiental, promovido pela ONG *Sustentarte* no período de maio a novembro de 2012 com o objetivo de “contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de aulas práticas de educação ambiental no Ensino Infantil e Fundamental”. Dessa forma, buscou-se observar e discutir como os profissionais e estudantes da área pensam o planejamento de suas aulas. As propostas de aulas que serão encontradas no apêndice ao final deste trabalho foram produzidas durante esse curso.

Após realizar a coleta dos dados e informações, além da pesquisa de observação participante, foi feita uma análise dos conteúdos e discursos, com o intuito final de problematizar as questões. Não se busca com esse trabalho dar respostas definitivas nem fórmulas de ação, o objetivo é levantar uma discussão que, apesar de estar muito em voga, contraditoriamente não é debatida. Nos discursos majoritários apenas “mudam-se os adjetivos”, porém ainda dentro de uma mesma lógica. O intuito desse trabalho é mostrar a importância e abrangência desse tema e a necessidade de se pensar sobre isso, fomentar uma reflexão mais profunda dos reais problemas, para que os profissionais da área possam, juntos, pensar saídas e soluções para se alcançar os objetivos.

2 PEQUENO PANORAMA DAS LUTAS AMBIENTAIS

A questão ambiental tem sido o assunto do momento. Sustentabilidade a palavra “da moda”. Muitas teorias sobre o aquecimento global, buraco na camada de ozônio, formas de preservação, economia verde... A realização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, trouxe ainda mais a tona toda essa discussão.

Vivemos o que Freire (1978, p. 16; 48) chama “período de trânsito”, momento que se nutre de um jogo de contradições, em que há uma crise de valores, sendo palco da superação de velhos temas e de novas percepções de muitos deles, possibilitando assim a constituição de novas orientações. Porém essas novas opções só o são de fato a partir do momento que nascam de um impulso livre, da real captação do desafio por parte das pessoas, ao invés de expressar a expectativa alheia. Dessa forma, a educação se mostra extremamente importante nesse momento, para que as pessoas enxerguem a si mesmas como parte do todo, como estando também “dentro do jogo” (FREIRE, 1978, p. 17) e não apenas as elites e os governos. Durante a Rio+20 – realizada na cidade do Rio de Janeiro em junho de 2012 – por exemplo, pudemos observar essa dicotomia, com a realização da Cúpula dos Povos numa tentativa de alternativa popular às grandes reuniões fechadas aos Chefes de Estado mundiais. Independente de opiniões e resultados, podemos ver uma tomada de consciência por parte da população, tentando deixar de lado a passividade e tomar para si também a discussão dos temas.

Enquanto houver alienação, a concretização das propostas se torna tarefa, obrigação, e por isso não vingam. “Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem.” (FREIRE, 1978, p. 12). É necessário que se captem os novos anseios e se busque uma visão nova dos velhos temas, uma nova percepção. A superação de velhas soluções ultrapassadas que continuam sendo despejadas sobre a população como se fossem as únicas possíveis. E quando as elites percebem que a população já não está mais tão ausente das discussões, buscam uma forma de manipulá-las para que continuem a servir os interesses dominantes e não passem dos limites. É o caso da “economia verde”, das “empresas sustentáveis”. São termos usados para suprir essa demanda de “consciência ecológica” que se tornou inevitável, porém que continuam a seguir a mesma lógica antiecológica do consumo. Distorcem a realidade, para aparecerem como defensoras e preocupadas com as causas. No

entanto, não se fala em redução do consumo, e sim em continuar consumindo em grande escala, porém ao consumir “produtos verdes” as pessoas ficam com a consciência tranquila por estar colaborando e tudo continua como está, sem incomodar de fato os interesses econômicos. Freire (1978, p. 17) nos diz que a disponibilidade sem objetivos autônomos claros é a matéria-prima da manipulação da elite. “[...] seria livre para atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe.” (FREIRE, 1978, p.44). Dessa forma, mostra-se novamente ser necessário trabalhar a educação como processo formativo, para que as pessoas possam escolher os sentidos que vão orientar sua ação no mundo. Escolher, dentre as múltiplas possibilidades apresentadas, o seu próprio caminho. E nesse contexto, o curso de Produção Cultural tem um papel fundamental, ao pensarmos na capacidade humana de criar valores. Pensar a produção cultural não em seu sentido capitalista, dos produtos culturais, mas na promoção de mudanças culturais. A cultura como prática, espaço de diálogo e trocas, onde ocorrem mudanças, transformações. Nesse sentido, acreditamos que a produção cultural e a educação devem ser pensadas sempre juntas, pois se mostram extremamente atreladas.

Propomos, portanto, um modelo de educação que tenha o diálogo como condição essencial. O jogo de relações, os atos de criação e recriação dinamizam o mundo e impedem a imobilidade. Necessitamos de propostas que partam da situação existencial dos educandos e que tenham relevância enquanto experiência vivida, significação vivida. Somente criando laços afetivos consegue-se um real comprometimento. Os discursos fatalistas presentes nas atuais campanhas e movimentos ambientais geram uma sensação de fracasso coletivo antecipado. “Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham.” (FREIRE, 1978, p. 44). Se não se trabalhar profundamente o emocional, a sensação de pertencimento, não se conseguirá esse comprometimento verdadeiro, a capacidade criadora para encontrar alternativas e soluções, e seguiremos assistindo a eterna luta entre as organizações ambientais e os Estados e grandes corporações, sem nos sentirmos capazes de fazer nada.

2.1 A HISTÓRIA...

Agora os gigantes da indústria química fazem sua publicidade em cor verde e o Banco Mundial lava sua imagem repetindo a palavra ecologia em cada página de seus relatórios e tingindo de verde seus empréstimos. [...] Somos todos ecologistas, até que alguma medida concreta limite a liberdade de contaminação. (GALEANO, 2008, p. 11, tradução nossa).¹

Inúmeros acordos e encontros internacionais já foram realizados com o intuito de discutir e encontrar soluções para a questão ambiental – Conferência de Estocolmo (1972), Rio-92 (1992), Protocolo de Kyoto (1997), Cúpula de Joanesburgo (2002), Rio+20 (2012), dentre outros – porém acabam ficando só no papel e não tem grande efetividade no cumprimento das promessas. Não há um comprometimento real e a ONU não garante mecanismos de monitoramento dos compromissos acordados e dos direitos conquistados nas diferentes convenções e conferências. É preciso realizar um balanço do ocorrido desde os últimos encontros e revisar permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz. São muitos os exemplos de incoerência.

As empresas gigantes da indústria química, da indústria petroleira e da indústria automobilística pagaram boa parte dos gastos da Eco-92, a conferência internacional que no Rio de Janeiro tratou da agonia do planeta. E essa conferência, chamada Cúpula da Terra, não condenou as empresas transnacionais que produzem contaminação e vivem dela, e nem sequer pronunciou uma palavra contra a ilimitada liberdade de comércio que faz possível a venda de veneno. (GALEANO, 2008, p.16, tradução nossa).²

O Protocolo de Kyoto, assinado em 1997 – porém tendo entrado em vigor somente em 2005 – pregava metas para a redução da emissão de gases de efeito estufa e o Brasil foi um dos muitos signatários. Porém neste ano de 2012 o governo federal lançou uma campanha de redução de IPI para estimular a venda de carros – um dos principais responsáveis pela emissão de CO² na atmosfera. Apesar disso, o caderno de avaliação da *Agenda 21* – um dos mais importantes documentos de referência para propostas de ações para as questões socioambientais – avalia como positivo os esforços do governo para o enfrentamento e planos

¹ Ahora los gigantes de la industria química hacen su publicidad en color verde y el Banco Mundial lava su imagen repitiendo la palabra ecología en cada página de sus informes y tiñendo de verde sus préstamos. [...] Somos todos ecologistas, hasta que alguna medida concreta limita la libertad de contaminación.

² Las empresas gigantes de la industria química, la industria petrolera y la industria automovilística han pagado buena parte de los gastos de la Eco-92, la conferencia internacional que en Río de Janeiro se ocupó de la agonía del planeta. Y esa conferencia, llamada Cumbre de la Tierra, no condenó las empresas transnacionales que producen contaminación y viven de ella, y ni siquiera pronunció una palabra contra la ilimitada libertad de comercio que hace posible la venta de veneno.

de redução de emissões.³ Mas ao invés de se estimular o uso de transportes alternativos, como a bicicleta, ou transportes de massa, é lançada uma campanha para aumentar ainda mais o número de transportes individuais nas ruas. Tudo em nome do progresso e do desenvolvimento da indústria. Nas palavras de Galeano (2008, p. 165, tradução nossa), “os automóveis não votam, mas os políticos têm pânico de provocar-lhes o menor desagrado. Nenhum governo latino-americano, civil ou militar, de direita, centro ou esquerda, se atreveu a desafiar o poder motorizado.”⁴ E prossegue:

Em nossas cidades, submetidas à ditadura do automóvel, a grande maioria das pessoas não tem outra alternativa senão pagar bilhete para viajar, como sardinhas em lata, em um transporte público desregulado e escasso. As ruas latino-americanas nunca oferecem espaço para a bicicleta, desprezado veículo que é um símbolo de atraso quando não se usa por passatempo ou esporte. (GALEANO, 2008, p. 159, tradução nossa).⁵

O enfrentamento do problema da produção e do consumo em padrões insustentáveis se mostra uma questão incontornável, mas os governos querem eficiência econômica e crescimento. Podemos ler no caderno de avaliação da *Agenda 21* questões como “[...] a necessidade de mobilizar os diversos atores da sociedade brasileira para a adoção de novos padrões de consumo [...]”⁶. Porém seguem estimulando as vendas para “aquecer a economia” e jogam a responsabilidade unicamente para os indivíduos: “[...] foi enfatizado o papel do consumidor na demanda por produtos e serviços mais sustentáveis [...]”⁷. É um “jogo de empurra” onde a população espera soluções e atitudes milagrosas dos governos, e estes transferem toda a responsabilidade unicamente para os cidadãos e não fazem o que prometem nos grandes acordos e campanhas.

Os governos não querem abrir mão do seu “crescimento”, um dos motivos pelo qual os EUA, por exemplo, não quis ratificar o Protocolo de Kyoto. E o que se busca é uma “sustentabilidade articulada com o desenvolvimento econômico”. “[...] o Brasil precisa fazer escolhas fundamentais para sustentar seu crescimento e expandir a sua inserção competitiva [...]”⁸, podemos ler logo na apresentação do caderno da *Agenda 21*. O tema em pauta é sempre sensibilizar para a questão ambiental, mas não se muda a lógica social existente. O

³ **Agenda 21 Brasileira:** avaliação e resultados, p. 81

⁴ Los automóviles no votan, pero los políticos tienen pánico de provocarles el menor disgusto. Ningún gobierno latinoamericano, civil o militar, de derecha, centro o izquierda, se ha atrevido a desafiar al poder motorizado.

⁵ En nuestras ciudades, sometidas a la dictadura del automóvil, la gran mayoría de la gente no tiene más alternativa que pagar boleto para viajar, como sardinas en lata, en un transporte público destartalado y escaso. Las calles latinoamericanas nunca ofrecen espacio para la bicicleta, despreciado vehículo que es un símbolo de atraso cuando no se usa por pasatiempo o deporte.

⁶ **Agenda 21 Brasileira:** avaliação e resultados, p. 13

⁷ *Ibid.*, p. 13

⁸ *Ibid.*, p. 3

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento fruto da I Jornada Internacional de Educação Ambiental, defende a necessidade de abolição dos programas de desenvolvimento.⁹ Mesmo os que não enxergam as coisas de maneira tão radical, devem pensar como esses programas mantêm o atual modelo de crescimento, com seus efeitos terríveis sobre o ambiente. É preciso ter como base um pensamento crítico e inovador para tratar as questões globais críticas.

A Rio+20 – assim como os outros encontros realizados anteriormente –, apesar de, em teoria, buscar soluções aos problemas atuais, não indaga as suas reais causas, de forma que as propostas continuam a seguir as mesmas lógicas. Ao invés de questionar o antropocentrismo que nos faz acreditar que a Terra está à disposição dos humanos e buscar uma qualidade diferente de respostas, um paradigma alternativo de civilização, tem como principais objetivos o fortalecimento da ideia de desenvolvimento sustentável e de economia verde. São propostas que seguem os mesmo padrões científico-tecnológicos, de domínio, submissão e exploração da natureza. A Economia Verde – termo bastante vago em suas definições – trata a natureza como capital – “capital natural”. É a mercantilização e controle econômico sobre a natureza, a privatização da biodiversidade e o desenvolvimento de um mercado por cada serviço ambiental.

A Economia Verde é uma tentativa de estender o alcance do capital financeiro e integrar ao mercado tudo o que permanece na natureza. Para isso, a Economia Verde dá um “valor” ou um “preço” à biomassa, a biodiversidade e às funções dos ecossistemas – como o armazenamento de carbono, a polinização dos cultivos e a filtragem da água – para integrar esses “serviços” como unidades negociáveis no mercado financeiro. (OUTRO..., p. 16)

Atribui-se um preço às plantas, aos animais, aos ecossistemas, avalia-se a situação atual e concretizam-se os custos de sua conservação. Os mercados de carbono também são um exemplo que merece reflexão. Países que conseguem poluir menos do que os limites estabelecidos adquirem “créditos de carbono”, que vendem para os grandes poluidores que não conseguem atingir as metas. O carbono se torna assim um grande negócio, e a redução das emissões ganha uma motivação econômica. Não se está reduzindo as emissões porque se entende a sua grande importância, mas porque essa redução pode gerar grandes lucros. O fato de uma empresa ou país conseguir reduzir suas emissões além do considerado “necessário” não deveria fazer com que os outros não precisem atingir suas metas também. Ao invés de celebrarmos o aumento nos esforços e níveis de redução de emissão, celebram-se o aumento dos lucros das empresas, financiando a poluição alheia.

⁹ *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, p. 5

Inúmeros outros exemplos da falácia da economia verde e das soluções “sustentáveis” poderiam ser dados, porém não é esse o intuito maior deste trabalho. O principal é nos questionarmos: afinal, somente valorizamos o que tem preço e resulta em ganhos?

Mostra-se cada vez mais necessário recompor os fundamentos filosóficos e éticos da humanidade. Repensar a cultura em suas relações – dos homens entre si e destes com a natureza. A vida, em toda sua forma, tem o direito fundamental de existir. Não são recursos de exploração para nosso uso e lucro. A vida deve estar acima dos mecanismos de privatização.

A Terra tem dono? Como assim? Como se pode vender? Como se pode comprar? Se ela não nos pertence, afinal. Nós somos dela. Seus filhos somos. Assim sempre, sempre. Terra viva. Como cria aos vermes, assim nos cria. Tem ossos e sangue. Leite tem, e nos dá de mamar. Cabelo tem, pasto, palha, árvores. Ela sabe produzir batatas. Faz nascer casas. Gente faz nascer. Ela cuida de nós e nós cuidamos dela. Ela bebe chicha, aceita nosso convite. Filhos seus somos. Como se pode vender? Como se pode comprar? (GALEANO, 2008, p. 38, tradução nossa).¹⁰

2.2 O FUTURO...

“Segundo a Constituição Brasileira, a Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, é incumbência do Estado, bem como a promoção da conscientização pública em defesa do meio ambiente.”¹¹

É oficialmente reconhecida a importância da educação ambiental no processo de transformação social, e a necessidade de mudanças de caráter ético no Estado e na sociedade civil. O *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* prega a formação de valores e o respeito a todas as formas de vida, a harmonia entre os seres humanos e destes com o ambiente e demais seres. Diz que a educação ambiental deve “[...] ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais

¹⁰ ¿Que tiene dueño la tierra? ¿Cómo así? ¿Cómo se ha de vender? ¿Cómo se ha de comprar? Si ella no nos pertenece, pues. Nosotros somos de ella. Sus hijos somos. Así siempre, siempre. Tierra viva. Como cría a los gusanos, así nos cría. Tiene huesos y sangre. Leche tiene, y nos da de mamar. Pelo tiene, pasto, paja, árboles. Ella sabe parir papas. Hace nacer casas. Gente hace nacer. Ella nos cuida y nosotros la cuidamos. Ella bebe chicha, acepta nuestro convite. Hijos suyos somos. ¿Cómo se ha de vender? ¿Cómo se ha de comprar?

¹¹ **Carta Brasileira para Educação Ambiental**, MEC, 1992

compartilhamos o planeta [...]”¹², além de “[...] envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar.”¹³.

Já o discurso oficial determina que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, *bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida* e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art. 1º, grifo nosso)

Em geral, o que podemos perceber é que os programas de educação ambiental têm como objetivos a aquisição de conhecimentos (fauna, flora, características físicas e culturais) e a sensibilização quanto à importância da preservação, utilizando-se de argumentos baseados em fatos científicos. E, como podemos notar acima, no Art. 1º da lei 9.795/99 – que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – vemos sempre atrelado à necessidade de preservação as necessidades humanas. Os livros didáticos de nossas escolas ajudam a enfatizar a utilidade da natureza ao homem: raízes e caules *úteis*, animais *nocivos*, águas *necessárias*, etc. (TIRIBA, 2010, p. 5). Se mostra importante tentar rejeitar práticas pedagógicas que propõem um conhecimento puramente intelectual e descritivo do mundo natural, tomado como simples objeto de estudo, ou um bem, domínio de explorações humanas. Não fragmentar a realidade, enxergando o mundo como máquina, mas como organismo vivo, como uma vasta rede de relações em que todos os seres estão interconectados e compreender que os seres humanos são parte dessa rede.

Para a civilização que se diz ocidental e cristã, a natureza era uma besta feroz que devia domar e castigar para que funcionasse como uma máquina, à nossa disposição desde sempre e para sempre. A natureza, que era eterna, nos devia escravidão. [...] Já não se fala de conquistar a natureza: agora até seus carrascos dizem que é preciso proteger-la. *Mas em um ou outro caso, natureza subjugada ou natureza protegida, ela está fora de nós.* (GALEANO, 2008, p. 21, tradução nossa, grifo nosso).¹⁴

Apesar de se falar e apoiar muito a ética, a formação de novos valores, os programas e leis não indicam um caminho diferente e possível para tal, uma alternativa, e seus discursos seguem a lógica racional técnico-científica, se preocupando e repetindo muito mais termos como: preservação, conservação, recuperação, gerenciamento. Além de “compreensão do meio ambiente”, “desenvolvimento de estudos”, “materiais educativos”, “difusão de conhecimentos, tecnologias, informações”. São termos e atitudes necessários de fato, não se

¹² **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**, p. 7

¹³ *Ibid.*, p. 6

¹⁴ Para la civilización que dice ser occidental y cristiana, la naturaleza era una bestia feroz que había que domar y castigar para que funcionara como una máquina, puesta a nuestro servicio desde siempre y para siempre. La naturaleza, que era eterna, nos debía esclavitud. [...] Ya no se habla de *someter* a la naturaleza: ahora hasta sus verdugos dicen que hay que *protegerla*. Pero en uno u otro caso, naturaleza sometida o naturaleza protegida, ella está *fuera* de nosotros. (grifo do autor)

pretende aqui negar sua importância. Porém ao se destacar e falar apenas nesses termos, se está reiterando a ideia da superioridade humana perante os outros seres, seu poder de decidir se os outros viverão ou não, a responsabilidade humana de “preservá-los”. A tão aclamada “sensibilização para as questões ambientais” deve, como o próprio termo já diz, partir de uma verdadeira “sensibilização”. Deixar um pouco de lado a consciência e a razão, e se falar mais em “sentidos”, “percepções”, “encantamento”, “relações”. Ou melhor, não falar tanto. Sentir.

“Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido, mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, se machuca, brinca.” (ALVES, 2001, p. 11).

Necessitamos rever as estratégias e programas relativos ao meio ambiente e educação, para popularizar as atividades dos grupos de ecologistas e incorporar no cotidiano das comunidades a questão ecológica, mas sem se tornar um “eco-chato”. Fugir da transmissão de conceitos via razão unicamente e abranger dimensões corporais, espirituais, emocionais, estéticas, buscar os sentidos como fonte. Enxergar a “[...] educação ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida.” (TIRIBA, 2010, p. 2). Buscar uma inteireza para mergulhar nessa realidade complexa.

3 A RACIONALIDADE

A nossa civilização ocidental moderna é extremamente baseada no racionalismo. Somos, em nossa vida, formados na racionalidade. O homem “civilizado” contemporâneo separou a compreensão racional dos sentimentos, o intelecto das emoções. A ciência contemporânea funda-se na distinção entre sujeito e objeto do conhecimento e os valores científicos são considerados a única maneira de se chegar ao conhecimento verdadeiro. Essa aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana foi instituída para o ocidente pelos gregos, através da filosofia (CHAUÍ, 2000, p. 20). Esta, em seu nascimento, tinha como um dos traços principais a tendência à racionalidade, isto é, a razão, e somente a razão, com seus princípios e regras, seria o critério para explicar qualquer coisa (CHAUÍ, 2000, p. 37). A opinião, as percepções e as imagens sensoriais eram consideradas falsas, mentirosas, mutáveis, inconsistentes, contraditórias, devendo ser abandonadas para que o pensamento seguisse seu caminho próprio no conhecimento verdadeiro (CHAUÍ, 2000, p. 46).

No decorrer da história, diversas correntes da filosofia, cada qual a seu modo, e embora enfrentando alguns conflitos e discordâncias, reforçaram esse ideal da razão. Descartes, por exemplo, nos afirmava que o conhecimento sensível (sensação, percepção) é causa do erro e deve ser afastado, já que o conhecimento verdadeiro é puramente intelectual (CHAUÍ, 2000, p. 145). No período conhecido como Grande Racionalismo Clássico (do sec. XVII a meados do sec. XVIII), existia a convicção de que a razão humana era capaz de conhecer a origem e os efeitos das paixões e das emoções, sendo capaz de governá-las e dominá-las, podendo ser a vida ética plenamente racional (CHAUÍ, 2000, p. 57). Já no Iluminismo (meados do sec. XVIII ao começo do sec. XIX), afirmava-se ser a razão capaz de evolução e progresso e o homem um ser perfectível (CHAUÍ, 2000, p. 57). E no século XIX, vemos que “[...] o otimismo filosófico levava a filosofia a afirmar que, enfim, os seres humanos haviam alcançado a maioria racional, e que a razão se desenvolvia plenamente para que o conhecimento completo da realidade e das ações humanas fosse atingido.” (CHAUÍ, 2000, p. 63).

Chauí explica que continuamos até hoje a falar em razão, apesar de tantas teorias diferentes a seu respeito, porque mantemos uma ideia que é essencial à noção ocidental de

razão: “A de que a realidade, o mundo natural e cultural, os seres humanos, suas ações e obras têm sentido e que esse sentido pode ser conhecido. É o ideal do conhecimento objetivo que é conservado quando continuamos a falar em razão.” (CHAUÍ, 2000, p. 105). Dessa forma, podemos afirmar que “a modernidade terminou um processo que a filosofia começara desde a Grécia: o desencantamento do mundo, isto é, a passagem do mito à razão, da magia à ciência e à lógica.” (CHAUÍ, 2000, p. 422).

No caso específico da educação, devido à crescente industrialização e ao aumento da cisão entre razão e sentimento, esta se volta para o simples treino de habilidades intelectuais e produção de mão-de-obra. Busca-se somente a evolução intelectual. A tendência oficial de nosso ensino é eminentemente pragmática e as raízes desse modelo de educação puramente econômico. Enxerga-se a educação como forma de satisfazer as demandas do mercado. E aprimorá-la é uma maneira de formar mais capital humano e intensificar o progresso científico e tecnológico.

Porém a verdadeira aprendizagem não pode significar meramente a acumulação de conhecimentos, a razão não é o único caminho para se descobrir o mundo. Devemos repensar os fins e as práticas da educação, encarando-a também como uma atividade estética. Duarte Júnior, em seu texto *Fundamentos Estéticos da Educação*, nos diz que o termo estética “[...] supõe uma certa harmonia, um certo equilíbrio de elementos. E, em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à nossa ação concreta no cotidiano.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 18). E, portanto, a dimensão estética da educação seria “[...] levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 18).

É preciso modificar a nós mesmos no processo e retomar a condução de nossos próprios destinos. A atitude filosófica, diz Chauí (2000, p. 12), inicia-se dirigindo indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Portanto devemos refletir a respeito da vida e da nossa maneira de nos relacionar com o mundo, rever as perspectivas do sentido de nossa existência. Vivemos uma cultura que silencia a unidade a valoriza a dicotomia. Porém não há separação entre sujeito e objeto; ao nos movimentarmos no mundo, criamos um novo mundo e nos constituímos nele (TIRIBA, 2010, p. 9). Devemos nos perceber como seres do mundo, integrados ao amplo ciclo de relações. Despertar no homem a consciência de nossa situação para vivermos nossa “humanidade” mais profundamente. A crise enfrentada no mundo, onde a controvérsia e as cisões imperam, deve buscar uma solução

no poder da relação e na força do diálogo, que fazem do homem uma pessoa livre e responsável diante de seu destino, já que, nas palavras de Chauí (2000, p. 470), “a liberdade é a capacidade de darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação.”.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e em suas possibilidades, pela crença que somente chego a ser eu mesmo quando os demais cheguem a ser eles mesmos. (JASPERS apud FREIRE, 1978, p.108).¹⁵

3.1 O CONHECIMENTO

O homem, ao contrário dos animais, que se adaptam ao meio, age e busca transformá-lo de acordo com suas necessidades. Inclusive por meio da linguagem, organizando simbolicamente o mundo e dando-lhe significações, e transformando-o em objeto de conhecimento. Com o surgimento da palavra, nasceu a consciência do homem, que se descobriu no mundo e no tempo. A vida ganhou um sentido, tornando-se existência (DUARTE Júnior, 1994, p. 26). Chauí (2000, p. 185) nos diz que “a linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento [...]”. E prossegue:

A linguagem revela nosso corpo como expressivo e significativo, os corpos dos outros como expressivos e significativos, as coisas como expressivas e significativas, o mundo como dotado de sentido e o pensamento como trabalho de descoberta de sentido. As palavras têm sentido e criam sentido. (CHAUÍ, 2000, p.188).

O homem busca no mundo o valor das coisas em relação a sua vida, o interpreta a partir do significado que ele adquire para sua sobrevivência. Nesse sentido, o conhecimento objetivo pretende ser uma ferramenta para dominar o mundo. “A ciência moderna nasce vinculada à ideia de intervir na natureza, de conhecê-la para apropriar-se dela, para controlá-la e dominá-la.” (CHAUÍ, 2000, p. 324). Buscamos conhecer o mundo para transformá-lo em função de nossas carências; controlamos e manipulamos a natureza, utilizamos a biodiversidade como recurso. E esse aprender acontece em resposta a desejos – de sobreviver, melhorar a qualidade de vida. “O corpo tem uma precisa filosofia de aprendizagem: ele

¹⁵ JASPERS, Karl. **Razão e anti-razão do nosso tempo.**

aprende os saberes que o ajudam a resolver os problemas com que se está defrontando.” (ALVES, 2001, p. 10). O conhecimento deve, então, crescer a partir das experiências.

Pensando sobre o processo de conhecimento humano, vemos que este se dá num fluxo, onde, primeiro, experienciamos o mundo de maneira direta, e somente depois, nos voltamos sobre a experiência numa atitude reflexiva, conferindo-lhe sentido. O sentir e o pensar se articulam e se completam no processo do conhecimento. “A inteligência colhe, recolhe e reúne os dados oferecidos pela percepção, pela memória e pela linguagem, formando redes de significações com as quais organizamos e ordenamos nosso mundo e nossa vida, recebendo e doando sentido a eles.” (CHAUÍ, 2000, p. 198). David Hume, no sec. XVIII, já falava sobre isso, mostrando que o sujeito do conhecimento opera associando sensações, percepções e impressões recebidas pelos órgãos dos sentidos e retidas na memória (CHAUÍ, 2000, p. 293).

Em nossa vida é muito difícil separar esse sentir/perceber e o compreender. Nosso pensamento busca sempre lançar sua rede simbólica, conceitual sobre nossas percepções, tentando explicá-las discursivamente. Parece haver uma tendência inata do cérebro em organizar os estímulos provenientes do meio – identificamos, classificamos, codificamos. A linguagem nos impõe uma estrutura conceitual. Como já foi dito, através da linguagem o homem adquire o poder para ordenar, numa estrutura significativa, e compreender o mundo. “Nomear as coisas é fazê-las existir.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 43).

O mundo nos é apresentado num fluxo caleidoscópico de impressões que têm que ser organizadas e categorizadas pelas nossas mentes, porém imersos que estamos à nossa linguagem e a esses processos classificatórios, à necessidade de ordenação, tendemos a não atentar para a percepção primeira que temos do mundo. Somos levados sempre à análise devido às necessidades da prática e da ciência. Porém a percepção global, essa percepção primeira, é anterior a qualquer análise e classificação, não decompondo o todo em partes distintas e individualizadas; é uma apreensão do mundo ainda não contextualizada pela linguagem. Essas experiências pré-cognitivas, pré-reflexivas proporcionam um envolvimento mais abrangente do homem com o mundo. Sentimos o mundo apreendendo de forma direta os fenômenos ao nosso redor. E os sentimentos, as sensações, as percepções são evidências da relação, da interação organismo-ambiente. “[...] a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo.” (CHAUÍ, 2000, p. 155).

Devemos, portanto, valorizar as diferentes formas de conhecimento, não apenas o modelo racional científico, considerando as múltiplas dimensões do humano – todos os tipos de conhecimento articulados e com a mesma importância: científicos, cotidianos, estéticos,

poéticos. Conhecer não significa apenas construir relações lógico-matemáticas. Elas são necessárias para a sobrevivência do homem, porém para religar as pessoas com a natureza é necessário reinventar os caminhos do conhecer e buscar um conhecimento contemplativo, que resulte em interações afetivas. Para a construção da sociedade industrial foram necessários determinados conhecimentos; agora, para viver em equilíbrio com as demais espécies, não basta explicar e descrever seu funcionamento, mas aprender a reverenciar a natureza. E, para isso, o primeiro passo é tentar eliminar o “divórcio”, a falsa premissa da separação entre seres humanos e natureza. Repensar as relações entre os homens e a Terra, de forma igualitária e não hierárquica.

4 A RELAÇÃO DE BUBER

“[...] não existem seres humanos isolados. O que existem são comunidades humanas.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 36). O pensamento de Buber, indo ao encontro da tradição fenomenológica, parte do princípio que o homem é um ser de relação. Portanto Buber defende, em sua obra *Eu e Tu*, essa ideia de relação como essencial no processo formativo humano. Para ele o homem só existe no encontro com o outro, e sua essência só se revela na dialogicidade, na vida em diálogo (BUBER, 1979, *passim*). Nas palavras de Chauí (2000, p.471): “Viver é estar com os outros. Vive-se com outrem: a essência da vida é a intercorporeidade e a intersubjetividade. Os vivos estão entrelaçados: estamos com os outros e eles estão conosco, somos para os outros e eles são para nós.”.

Buber, porém, nos apresenta duas possibilidades de interação entre os pólos, o *Eu* da relação pode se relacionar com um *Tu* ou com um *Isso*, de acordo com sua intencionalidade, não existindo, no entanto, a distinção entre coisas e pessoas. O *Tu* pode ser qualquer ser – pessoas, animais, vegetais, obras de arte – que estejam presentes numa relação recíproca, sem hierarquizações, subordinações. Assim como o *Isso* é qualquer um que seja utilizado pelo *Eu* como objeto de experiência prática (BUBER, 1979, p. LV). O *Eu*, portador de sensações, se distancia do ambiente e o homem-consciência passa a perceber o ambiente-objeto (BUBER, 1979, p. 26).

Dessa forma, Buber (1979, *passim*) diferencia dois tipos de relação, dois modos de o homem existir no mundo: *Eu-Isso* e *Eu-Tu*. Esses dois vocábulos, que ele chama de palavras-princípio, quando proferidos, determinam o tipo de ação do homem frente ao mundo, a sua intencionalidade.

A relação *Eu-Isso* é a ação usual do nosso mundo moderno, a atitude cotidiana, quando o homem vê o mundo como objeto de utilização. O *Eu* da relação *Eu-Isso* é um ser egótico, que se separa e diferencia dos outros. É nesta relação que o homem adquire e organiza seus conhecimentos, com o intuito de melhorar e preservar a vida (BUBER, 1979, p.44; 73).

Já a relação *Eu-Tu* não possui finalidades, sua finalidade está nela própria, no encontro do *Eu* com o *Tu*. Esta é uma relação pré-reflexiva, nela não existem significações, valorações,

classificações. Somente a presença dos seres num encontro mútuo e recíproco. Buber nos diz que nesta relação é necessária a totalidade da presença, ou seja, que todas as ações parciais sejam suspensas nesse momento (BUBER, 1979, p. 13; 73).

Essas são duas possibilidades do homem existir no mundo, e ele deve viver num fluxo constante de uma para a outra (BUBER, 1979, *passim*). Nenhum homem é totalmente egótico nem totalmente presente, ele deve tomar consciência do vínculo e da separação, deve reconhecer os dois modos, que segundo Buber (1979, p. 76) são válidos e necessários. Buber (1979, p. LXIII) defende a distinção não entre “racional” e “irracional”, mas entre a razão que se diz soberana frente às outras forças humanas, e a razão que trabalha conjuntamente participando dentro da totalidade humana. Sua crítica se encontra no momento que homem permite que os valores do relacionamento *Eu-Isso* pautem toda a sua existência, abrindo mão do encontro com o outro e com o mundo, do diálogo (BUBER, 1979, p. LIV). Uma civilização que não tem como ponto central a relação se enrijece (BUBER, 1979, p. 63).

A relação *Eu-Tu* é primordial. Como já foi dito, ela é pré-reflexiva, portanto as reflexões do mundo do *Isso* são posteriores, só são possíveis após a vivência do encontro com o *Tu*. A contemplação é anterior à análise. A experiência que temos do mundo é sentida antes de ser compreendida (DUARTE Júnior, 1994, p. 33). Porém esta relação é fugaz, dura somente um instante. Todo *Tu* acaba necessariamente voltando a ser um *Isso* (BUBER, 1979, p. 19; 38).

A rotação do eixo universal que inaugura o evento da relação havia sucedido quase imediatamente outra, que coloca um fim nela. Há pouco, o mundo do *Isso* nos envolvia, o mundo do *Tu* havia emanado das profundezas no instante de um olhar e agora já caiu de novo no mundo do *Isso*. (BUBER, 1979, p. 113).

E é nesse fluxo, como já foi dito, que se dá o conhecimento. Durante a relação *Eu-Tu*, a memória armazena como imagem as características do *Tu*, e somente ao sair desta relação, ao voltar ao *Eu-Isso*, essas características passam a ser organizadas, objetivadas, classificadas. Somente aí o objeto passa a ser constituído de suas qualidades e o *Eu* passa a experienciá-las como soma dessas qualidades (BUBER, 1979, p. 33). Ao sair da relação é que podemos incluir o que foi contemplado na forma de conhecimento conceitual (BUBER, 1979, p. 47). O pensamento pode tomar a experiência como objeto e transformá-la em símbolos significativos.

Para exemplificar essa questão, Buber nos dá o seguinte exemplo:

Eu considero uma árvore.

Posso apreendê-la como imagem. Coluna rígida sob impacto da luz, ou verdor resplandecente repleto de suavidade pelo azul prateado que lhe serve de fundo.

Posso senti-la como movimento: filamento fluente de vasos unidos a um núcleo palpitante, sucção de raízes, respiração das folhas, permuta incessante de terra e ar, e mesmo o próprio desenvolvimento obscuro.

Eu posso classificá-la numa espécie e observá-la como exemplar de um tipo de estrutura e de vida.

Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei – de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição e a decomposição das substâncias.

Eu posso volatilizá-la e eternizá-la, tornando-a um número, uma mera relação numérica.

A árvore permanece, em todas estas perspectivas, o meu objeto, tem seu espaço e seu tempo, mantém sua natureza e sua composição.

Entretanto pode acontecer que simultaneamente, por vontade própria e por uma graça, ao observar a árvore, eu seja levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um *ISSO*. A força de sua exclusividade se apoderou de mim.

Não devo renunciar a nenhum dos modos de minha consideração. De nada devo abstrair-me para vê-la, não há nenhum conhecimento do qual devo esquecer. Ao contrário, imagem e movimento, espécie e exemplar, lei e número estão indissolúvelmente unidos nessa relação.

Tudo o que pertence à árvore, sua forma, seu mecanismo, sua cor e suas substâncias químicas, sua “conversação” com os elementos do mundo e com as estrelas, tudo está incluído numa totalidade.

A árvore não é uma impressão, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta “em pessoa” diante de mim e tem algo a ver comigo e, eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela.

Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade. (BUBER, 1979, p. 7-9)

Como foi mostrado, podemos considerar a árvore tomando-a como objeto de observação, racionalizando cada parte em separado. Estamos aí no mundo do *Isso*. Porém, enquanto observamos a árvore, podemos ser chamados, invocados à relação. A árvore deixa, nesse momento, de ser um *Isso*, um objeto, e passa a ser um *Tu*, ser de relação, em diálogo conosco, não sendo mais uma massa inerte diante de nós, uma impressão simplesmente, e sim um ser que está presente no face-a-face da relação recíproca. Buber (1979, p. 34) nos diz que somente o *Isso* pode ser ordenado e experienciado. Não podemos experienciar o *Tu*. É muito importante ressaltar essa questão da irreducibilidade do *Tu*, pois do momento que ele passa a ser objeto de uso, explicações, experiências, então ele já não é mais um *Tu*, e sim um *Isso* (BUBER, 1979, p. LVII). Mas apesar disso, como nos disse Buber no trecho acima, nós sabemos tudo a respeito dele, já que ele é indissolúvel, e, portanto, não podemos saber nada de parcial a seu respeito.

Outro ponto importante na teoria de Buber é no que diz respeito à iniciativa da relação. Ela pertence ao *Tu*, que se oferece ao encontro. Cabe ao *Eu* estar aberto a ela e aceitá-la (BUBER, 1979, p. 89). O ser se manifesta ao homem que o intui imediatamente pela contemplação. “A contemplação é a atitude que instaura a presença imediata do homem-*Eu* ao mundo.” (BUBER, 1979, p. XLVI). Daí a importância das palavras-princípio. São elas que determinam essa atitude do homem frente ao mundo e sua disponibilidade para a relação. Porém, ressalta Buber, a palavra dita, por si só, não garante nada. Ela deve ser proferida verdadeiramente, do fundo do ser. Afinal, podemos dizer *Tu* por força do hábito, mas sem se ter em mente o *Tu* da relação recíproca, e sim um *Isso*, um objeto de experiência e utilização, subordinado à consciência (BUBER, 1979, p. 38-39; 72).

O mundo do *Tu* pode nos parecer um pouco confuso devido à sua iniciativa e à sua fugacidade. Ele é assim, nos chama à relação, nos procura, mas se não nos encontra dispostos e abertos, ele se vai. Da mesma forma se tentamos retê-lo ou esclarecê-lo (BUBER, 1979, p.37). Para compreender a estrutura da relação *Eu-Tu* é necessário nos desligar dos nossos hábitos de pensamento racionais. O essencial é nos entregar à presença que se oferece diante de nós (BUBER, 1979, p. 145).

O mundo do *Tu* nos ajuda a encontrar o outro, a criar vínculos com o mundo. O mundo do *Isso* nos permite nos entender com os outros, nos proporciona conhecimentos (BUBER, 1979, p. 36). Mas conforme o homem amplia esses conhecimentos, visando equipar e facilitar, conservar a vida humana, acaba reduzindo o *Tu* a objetos. Buber (1979, p. 45; 50) diz que o aumento do poder de experimentação e utilização ocorre geralmente em detrimento do poder de relação, já que requer uma maior objetivação e racionalização – o que vai de oposto ao caminho para o *Tu*, que exige o desligamento do racional.

E há épocas, como vem se mostrando a nossa, em que o crescimento do *Isso* é tão grande, que esse mundo deixa de ser penetrado pelo mundo do *Tu*, que o renova e fecunda (BUBER, 1979, p. 62-63). Como já foi dito, o homem é um ser de relação, não pode viver só no *Isso*. O espírito que pronuncia *Tu* deve permanecer vivo e seus vestígios presentes na vida coletiva do homem, incorporado à vida comum (BUBER, 1979, p. 59). A verdadeira vida em comunidade, diz Buber, depende da presença do *Tu*, da força da relação recíproca. Esses homens devem estar ligados entre si e a um centro vivo, numa relação mútua (BUBER, 1979, p. 53). A verdadeira comunidade é algo que se edifica pela relação. É diferente da massa humana sem relação entre si, como é comum no mundo moderno (BUBER, 1979, p. 123).

Deve-se, em todas as relações, agir corretamente, com plenitude de presença, proferindo o *Tu* a todos. Nas palavras de Merleau-Ponty:

Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita, coexistimos no mesmo mundo. No diálogo, fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipe a eles, assim como as objeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca ele me faz pensar. (MERLEAU-PONTY apud CHAUI, 2000, p. 472).

Como falamos inicialmente, somos, em nossa sociedade, formados na racionalidade, na separação sujeito-objeto, na eterna necessidade de entender e utilizar, tirar proveito. E os homens também são vistos por esse sistema como núcleos de realização e produção, como um grande *Isso*. Todo o sistema está estruturado pelo mundo do *Isso*, legitimado pela vontade de utilização e dominação do próprio homem (BUBER, 1979, p. 55). As pessoas idolatram bens e objetos de uso, são dominadas pela vontade de posse. É necessário mudar nossa formação, para ensinar o verdadeiro vínculo, ensinar a dizer *Tu* a todos os seres, sem distinção. (BUBER, 1979, p. 132).

Existe todo um universo pulsando, nos seduzindo para potenciais encontros face-a-face. É necessário mudarmos nossa maneira de nos ver nesse universo do qual fazemos parte e, principalmente, nossa maneira de se relacionar com ele. Buscar um novo olhar de admiração e respeito à natureza, possibilitando um reencantamento em relação ao mundo.

5 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Como vimos anteriormente, o conhecimento tem uma dimensão experiencial, é o resultado da interação da experiência com os símbolos. A memória armazena os dados da experiência, que, através da linguagem, é transformada em símbolos e recebe significações. Os modelos pré-existentes na mente organizam o processo de estruturação da experiência.

Portanto, novos significados somente são adquiridos após a experiência vivida. “[...] nossa visão de mundo está intimamente relacionada com nossa existência concreta. Aquilo que não percebemos como importante não é retido – é-nos insignificante.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 32). Vemos nas escolas que o que é ensinado não está atrelado à vida, e daí resulta grande parte das dificuldades, do desinteresse e da indisciplina. Símbolos e conceitos que não estejam ligados à experiência são vazios de significação. A vivência é uma dimensão básica para a compreensão. Escutemos uma vez mais Merleau-Ponty:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de minha experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente para esta experiência do mundo do qual ela é expressão segunda. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio. (MERLEAU-PONTY, 1971 apud DUARTE Júnior, 1994, p. 34).¹⁶

Dessa forma, a educação deve se basear na realidade existencial dos educandos para uma aprendizagem significativa. Porém a educação atual não se preocupa com isso, os programas escolares ignoram a experiência que a criança está vivendo. E, quando está finalmente formada, a criança está transformada num “produto” igual a milhares de outros, já que é de interesse que os indivíduos se adequem ao mundo como está, e não desenvolvam sua capacidade de compreender e transformá-lo. Este modelo de educação, assim como toda nossa sociedade, que se afasta da experiência em nome da razão pura, está fundamentado em princípios racionalistas, cientificistas e econômicos.

¹⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971. p. 6-7.

A educação, assim como a existência humana, foi fragmentada pela sociedade racionalista, em nome da aquisição de habilidades para a produção industrial e o crescimento econômico. O mundo deve ser visto de forma estritamente científica e lógica, para o aumento do poderio tecnológico, em detrimento de um autoconhecimento que permita um maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer – um equilíbrio de uma vida vivida esteticamente.

Nas culturas “primitivas” a existência humana era mais estética, pois o homem se harmonizava mais com as significações construídas. Na civilização moderna, o crescimento da polissemia, das especializações, das visões parciais da realidade dificulta uma maior harmonia em nossas vidas, entre os sentidos e as ações (DUARTE Júnior, 1994, p. 57). Necessitamos de uma visão totalizante da existência humana que fundamente nosso fazer diário.

Educar é transmitir uma “visão de mundo”, ensinar os valores e sentimentos que estruturam a comunidade em que vivemos. Porém somente impor significados é como adestrar, não ensinar (DUARTE Júnior, 1994, p. 60). É necessária a criação de uma nova atitude, ver a educação com diálogo, não domesticação. O diálogo é uma relação *Eu-Tu*, relação de dois sujeitos. Convertendo-se o *Tu* a mero objeto, não haverá mais diálogo e já não se estará mais educando, mas deformando (FREIRE, 1978, p. 115). Devemos permitir aos educandos que conheçam as múltiplas significações e as compreendam a partir de suas vivências, e então possam eleger um sentido que norteie sua vida.

Porém como rejeitar esse modelo de compreensão puramente intelectualista e introduzir a ideia de uma compreensão mais corporal e afetiva? Como integrar mais intensa e profundamente o pensamento, o sentimento e a percepção, permitindo uma maior sensibilidade em face da educação?

Voltemos a Buber e a sua teoria das relações. Como foi mostrado, a consciência humana se relaciona com o mundo de diferentes formas, diferentes intencionalidades (mundo do *Isso* e mundo do *Tu*). Podemos ter uma experiência prática, que é o nosso modo de atuação cotidiano, que vê o mundo como um objeto, ou uma percepção sincrética, global, que é aquela impressão primeira que temos do mundo, anterior à discursividade da linguagem, chamada por Duarte Júnior (1994, *passim*) de experiência estética. “Estética é a tradução da palavra grega *aesthesis*, que significa conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade.” (CHAUÍ, 2000, p. 411).

A experiência estética se dá na relação *Eu-Tu*, quando os dois pólos da relação se relacionam de maneira direta, sem subordinações. São dois pólos de uma totalidade. Nesse momento, como mostrou Buber, há a presença total do *Eu* frente ao mundo e vice-versa, e todos os modos de a consciência apreender o mundo estão presentes.

Na experiência estética o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação de símbolos e conceitos. Vive-se a relação primeira. Ocorre o envolvimento total do homem com o objeto estético e não se apreende mais segundo as regras da realidade cotidiana, racional.

Na experiência estética “o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente”. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação.

[...] Retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo. (DUARTE Júnior, 1994, p. 91).

Na percepção estética não é o intelecto que guia nosso perceber. Não buscamos relações com outros objetos nem sua utilidade. Em nossa sociedade costumamos considerar que alguma coisa só tem direito de existir de tiver alguma finalidade prática, de utilidade imediata (CHAUÍ, 2000, p. 10), porém é no próprio perceber que reside o prazer estético, na percepção direta de harmonias e ritmos. É uma percepção “desinteressada” (no sentido usual da palavra), como bem nos exemplifica Buber, falando sobre as crianças e sua espontaneidade de abertura ao mundo, vivendo todas as experiências e permanecendo nelas:

Antes de poder perceber alguma coisa isolada, os tímidos olhares procuram no espaço obscuro algo de indefinido [...] Pois estes olhares, na verdade, depois de minuciosas tentativas, se fixarão em um arabesco vermelho de um tapete e dele não se desprenderão até que a essência do vermelho se lhes tenha revelado. (BUBER, 1979, p. 30).

Nós experienciamos a beleza, mas ao contrário do que costumamos crer, a beleza não está nos objetos mesmos, não é uma qualidade que eles possuam. Tampouco reside exclusivamente em nossa consciência, independente dos objetos. O belo nasce do encontro, no momento que a separação sujeito-objeto se dissolve, quando cessa a percepção prática e irrompe a relação, ligando-os numa mesma estrutura. A beleza se encontra entre o homem e o mundo. “A beleza habita a relação.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 93).

Na proposta de educação estética, portanto, devemos apresentar eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não são acessíveis ao pensamento discursivo. Os sentimentos são

despertados durante a experiência estética e nossa atenção se volta para eles. Vivemos os sentimentos sem tentar traduzi-los em palavras e dessa forma nos desligamos um pouco da necessidade lógica racional. Familiarizando-nos melhor com nossos sentimentos, ampliamos nosso autoconhecimento e podemos orientar melhor nossa ação no mundo.

Agora, já não é mais o intelecto que orienta a percepção, em função da vida prática. Ampliamos os limites que ele nos impõe, nos libertamos da prisão do pensamento rotineiro. “[...] colocamo-nos em posição similar a da criança, para quem a descoberta de novos eventos é motivo de prazer e fantasia.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 105). Nesse sentido podemos entender também a interessante frase que estampa a folha de rosto do livro de Buber (1979): “No livro se lê; com a criança se aprende.”. Em uma civilização racional, onde até mesmo o prazer deve ser comprado, conseguimos assim uma maneira de negar a supremacia do conhecimento exato em favor da lógica do coração, da vida dos sentimentos.

A expansão ilimitada do “progresso” econômico cria valores e necessidades que sejam satisfeitos com produtos e ideias vendidas. Nosso sistema destrói todos os nossos sentidos e os substitui por um único: ter. “Os sonhos e os pesadelos são feitos dos mesmos materiais, mas este pesadelo se diz nosso único sonho permitido: um modelo de desenvolvimento que despreza a vida e adora as coisas.”¹⁷ (GALEANO, 2008, p. 120, tradução nossa).

Necessitamos, portanto, desenvolver uma capacidade crítica para eleger e construir um sentido, entre a multiplicidade que nos rodeia, que norteie nossa existência, norteie nossa ação enquanto indivíduos. Devemos buscar os nossos próprios valores. E ao organizar nossas experiências, podemos encontrar esse sentido geral para nossa existência, percebendo nosso “eu” como um todo integrado e relacionado ao ambiente.

Com o aumento de nossas vivências estéticas, vamos aprimorando e ampliando nossa percepção e o alcance dos nossos sentidos, ampliando assim nossa capacidade de relação – e, conseqüentemente, de compreensão – do mundo em que vivemos. Despertando os nossos sentidos, podemos perceber mais facilmente o quão distante se encontra nossa sociedade de um estado mais equilibrado e harmonioso – mais estético. “[...] tornar significativa a vida talvez não seja mais do que buscar esta harmonia com que ela se desenvolve, antes de ser reduzida ao pensamento.” (DUARTE Júnior, 1994, p. 30).

¹⁷ Los sueños y las pesadillas están hechos de los mismos materiales, pero esta pesadilla dice ser nuestro único sueño permitido: un modelo de desarrollo que desprecia la vida y adora las cosas.

6 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL

Os novos modelos de educação ambiental devem atentar para o questionamento de valores, e buscar cada vez mais se distanciar dos movimentos ambientais tradicionais, de caráter exclusivamente conservacionista, mera estratégia de correção técnica e imediatista dos problemas ambientais urgentes, de discursos padronizados, que só legitimam esse sistema que controla e destrói o meio ambiente – expandindo seu campo, tentando encontrar novos caminhos possíveis, estratégias mais solidárias em relação ao meio ambiente. Não se trata mais apenas de transmitir conteúdos de ciências e ecologia, privados de experiência, distanciados da realidade existencial dos educandos. Uma mentalidade reducionista de “preservar porque o homem precisa da natureza para sobreviver”, sempre condicionando a necessidade de preservação às necessidades objetivas do homem; mentalidade instrumental que é herança do modelo econômico que reduz a realidade a níveis materiais e de consumo, fragmenta os conhecimentos em disciplinas isoladas e reduz o ser humano a um sujeito puramente racional, produtivo e consumidor. Esse novo modelo de educação estética busca, como foi dito, questionar esses valores e encontrar novas posições do ser humano em relação ao ambiente, uma vinculação do sujeito ao lugar habitado; busca uma ressensibilização e a criação de novos espaços de subjetividade e de modos de viver, em alternativa ao enrijecimento do humano pela atitude fria da racionalidade técnico-científica (SILVEIRA, 2009, p. 370-372).

Uma educação estética, portanto, faz referência a tudo que envolve o sensível do humano, a sua inserção no mundo que o cerca e a percepção dos diferentes fenômenos que esse mundo lhe oferece a todo momento.

A mim ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as têm na mão
E olha devagar para elas.
(Alberto Caeiro apud ALVES, 2010, p. 24)

Deve-se encarnar o sujeito no mundo vivido através da vivência da sua corporeidade, e, para tanto, trabalhar a sensibilidade e a percepção, buscando encontrar espaços que ainda não foram formatados pela ciência e pela racionalidade. Possibilitar o reencontro com o

mundo, se reconhecendo como parte dele e em relação com ele (SILVEIRA, 2009, p. 373; 377-378). Se percebendo melhor, como parte integrante de uma cultura e um ambiente, a pessoa tem a oportunidade de reconstruir sua subjetividade e adotar novos valores e modos de viver. Afinal, não há possibilidade de comprometimento real com aquilo com o qual não se está ligado por laços de afetividade fundados em vivências. Na medida em que ampliamos o poder de captação das questões que partem do nosso contorno, aumentamos o poder de diálogo, não só com outro homem, mas com o mundo.

Ao estar com o mundo, deixamos de analisá-lo como algo externo e passamos a fazer parte dele. A separação sujeito-objeto se dissolve, e deixamos de analisar intelectualmente os fenômenos, passando a vivenciá-los como “um igual”, deixando então eles “falarem”, ao invés de ficarmos falando sobre eles. Chegamos assim a tal percepção primordial, onde todas as dimensões sensíveis estão presentes, e não só a capacidade de formular representações. Não nos apropriamos do que vemos, apenas nos aproximamos, nos abrimos ao mundo. E se percebendo no mundo, se aproximando dele, a pessoa naturalmente desperta uma atitude responsável em relação ao que vivencia, pois se sente em união com o mundo (SILVEIRA, 2009, p. 376; 378).

[...] as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada biofilia; à medida que são afastadas dos ambientes naturais, essa afeição pode não se desenvolver, gerando, ao contrário, sentimento de desapego e indiferença em relação ao mundo natural. (TIRIBA, 2010, p. 7).

A proposta de educação estética ambiental parte do princípio que somente mudando a relação que temos com o ambiente poderemos efetivamente enfrentar os problemas socioambientais que vivenciamos. O ser humano, no decorrer da história, se separou da natureza e passou a se ver como um ser superior a ela, devendo dominá-la e explorá-la visando o progresso e o desenvolvimento da sociedade. Persistindo essa visão, de nada adianta seguir com os discursos ambientalistas de preservação, pois se tornam vazios de reais significações. Como foi visto, não há possibilidade de se comprometer realmente com algo do qual estamos separados, com o qual não temos ligações afetivas. Torna-se algo automático e mecânico, que não tem real efetividade, como se pode comprovar facilmente vendo a atual situação do mundo e as propostas de soluções fracassadas e ineficazes. A importação de soluções, em detrimento de reflexões sobre o contexto e da busca de projetos autônomos e orgânicos, as torna inoperantes. As transformações precisam estar enraizadas nas vidas das pessoas. As comunidades devem pensar e implementar suas próprias alternativas às políticas vigentes. Buscar essa ampliação da visão de sua própria realidade ambiental e como se pode

interferir crítica e responsabilmente sobre ela. A mudança de enfoque confere um novo valor às experiências e o processo de sensibilização ocorre diariamente e não momentaneamente. Os programas de educação devem buscar mudanças e transformação pessoal e social, uma abertura a novos pontos de vista. Os discursos existentes, numa linguagem fatalista e ameaçadora, se resumem a questões de moral e sustentabilidade, porém se sustentam na mesma lógica desenvolvimentista e artificializante dos modos de viver e homogeneizante das subjetividades.

Essa lógica perpetua a ideia de substituição de adjetivos para uma mesma forma de ser, em essência: cidadão ecológico no lugar de cidadão consumista; paradoxalmente, produtos ecológicos no lugar de produtos prejudiciais; empresas verdes no lugar de empresas poluidoras; crescimento planejado no lugar de crescimento desordenado, etc. (MARIN; KASPER, 2009, p. 278).

Dessa forma, esses discursos fogem das questões mais profundas, dos reais desafios de mudança. Todos sabem dos problemas, mas não vemos novas atitudes para enfrentá-los. Afinal, os problemas tocam de forma efêmera as consciências, e como o discurso não é fundado nas vivências estéticas, na percepção de pertencimento ao mundo, ele passa sem causar transformações reais, pois não percebemos que elas têm que se basear exatamente na mudança dos modos de ser e viver, de se ver e se relacionar com o mundo do qual somos parte integrante, e não meros usuários de benefícios a nossa disposição (MARIN; KASPER, 2009, p. 278-279). Deve-se criar condições básicas que propiciem a criação de novos modos de interação, que nos sensibilize e desperte para as significações afetivas de encontro com o mundo. E assim, a experiência estética se mostra indispensável, buscando nas vivências de plena interatividade a sensibilização dos sentidos.

6.1 UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

“Uma boa imagem é inesquecível. Assim, ao invés de explicar o que disse, vou mostrar o que disse por meio de uma imagem.” (ALVES, 2010, p. 9).

Nosso modelo de educação atual se baseia na pura memorização de trechos, na desvinculação da realidade, na tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas

meramente nocionais, com ênfase nos discursos, manifestações sem profundidade. O conhecimento memorizado não exige elaboração/reelaboração, não leva a indagações, inquietações, criações. Freire (1978, p. 94, tradução nossa), lembrando Fromm, já nos alertava sobre “[...] o perigo da palavra falada, que ameaça substituir a experiência vivida.”¹⁸

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência [...] (FREIRE, 1978, p. 94).

Devemos buscar uma reforma na organização e no trabalho educativo, tentando fugir da tendência verbalista, que transfere noções separadas de experiências existenciais, da transmissão de ideias inertes, que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou transforme em novas combinações; a teoria deve estar imersa na realidade. Uma educação que possibilite um desenvolvimento não apenas técnico ou econômico, mas de mudança de mentalidade, uma reavaliação.

Dessa forma devemos tentar superar o abismo existente entre a experiência existencial e o conteúdo oferecido para aprendizagem, encarando-a como ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. O papel do educador, nesse caso, é fundamentalmente dialogar, oferecendo instrumentos para a aprendizagem. Não pode ser algo feito de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio educando, apenas com a colaboração do educador; identificar o conteúdo da aprendizagem com o processo (FREIRE, 1978, p. 111). “O mestre estava a serviço dos aprendizes, e não os aprendizes a serviço dos mestres.” (ALVES, 2001, p. 3).

O professor deve fazer um levantamento do universo existencial dos seus alunos, escutá-los, percebê-los em seu ambiente, seus modos de vida, de relações, de pensamento, explorar o seu cotidiano, para adequar as aulas às suas realidades e ao mesmo tempo tentar criar situações existenciais que possibilitem abrir novas perspectivas. É importante reduzir os conceitos a traços fundamentais, elaborando situações existenciais codificadas, que desafiem e instiguem o grupo, tornando o aprendizado mais dinâmico e intuitivo (FREIRE, 1978, p.109; 112). Como já foi dito, nosso conhecimento sobre o mundo é adquirido, mais do que por conceitos que nos são dados, pelas experiências que temos e pelas percepções que essas experiências nos proporcionam.

¹⁸ “[...] el peligro de la palabra hablada, que amenaza con sustituir a la experiencia vivida.”, **Marx y su concepto del Hombre**, p. 57

Para se trabalhar a educação ambiental especificamente, se mostra bastante necessário essa busca pelas experiências. O homem moderno vem se separando cada vez mais da natureza, a vida nas grandes cidades nos distanciando cada vez mais dos ambientes naturais. Vive-se uma vida artificial, em meio ao cinza dos concretos e aos alimentos industrializados, gerando um embrutecimento dos sentidos e um desencantamento do mundo.

As propostas de educação devem, portanto, buscar a reharmonização do corpo e sua relação com o mundo, partindo da quebra da mecanização imposta. Trabalhar o corpo como materialidade essencial na realocação do ser humano no mundo; o corpo sensitivo, afetado pelas percepções latejantes do mundo. Ampliar nossas percepções. É necessário uma educação dos sentidos.

6.1.1 “Eu me maravilho” X “Eu fabrico”¹⁹

Sonhou com um jardim. Pois não há nada que dê mais alegria que um jardim. Decidiu-se, assim, a plantar um jardim para ficar alegre. [...] Fontes, árvores frutíferas, flores, pássaros, borboletas, animais de todo tipo e até um vento fresco e perfumado que soprava nas tardes. [...] Entregou-se então àquilo para que o trabalho havia sido feito: uma deliciosa vagabundagem contemplativa. Os olhos olharam para o jardim e experimentaram o êxtase da beleza! (ALVES, 2010, p. 17-18).

“A vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria – moradores da ordem da fruição.” (ALVES, 2010, p. 15). As coisas utilizáveis são meios de vida, necessários para a sobrevivência, porém não nos dão razões para viver. Já a brincadeira, o lúdico, são atividades que não levam a nada, não existem para levar a coisa alguma, existem por si só; atividades “inúteis” que nos dão prazer e alegria. Vivemos eternamente nesse dilema entre o prazer, o encantamento, e as necessidades da vida prática, objetiva. E, nos dias atuais, a ordem e prioridade das coisas foi invertida: descansamos para poder trabalhar melhor. “Em nossa época, marcada pela confusão dos meios com os fins, não se trabalha para

¹⁹ FREIRE, 1978, p. 93

viver: se vive para trabalhar.”²⁰ (GALEANO, 2008, p. 124, tradução nossa). Porém, Freud já dizia, somos movidos pelo “princípio do prazer” (ALVES, 2010, p. 19).

Enrijecidos que estamos, devido a esse estilo de vida que prioriza o “útil”, precisamos, no entanto, reaprender nossa capacidade de brincar e sentir prazer. Porém essa capacidade tem a ver com a capacidade de o corpo ser erotizado, encantado pelas coisas à sua volta. “Nossos sentidos – visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele.” (ALVES, 2010, p. 20). Não basta ter ouvidos, olhos, nariz, precisamos educar os sentidos contra o seu enrijecimento e ensiná-los o êxtase, o maravilhamento.

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
(Alberto Caeiro apud ALVES, 2010, p. 23)

Os sentidos podem estar apenas subordinados ao fazer, ferramentas que usamos por sua função prática, porém eles podem, e devem, se transformar em órgão de prazer. E dessa forma defendemos que os professores, mais do que se preocupar em passar conteúdos e ensinamentos, se dediquem a apontar para os assombros da “banalidade cotidiana”.

Quando vejo os ipês floridos, sinto-me como Moisés diante da sarça ardente: ali está uma epifania do sagrado. Mas uma mulher que vivia perto da minha casa decretou a morte de um ipê que florescia à frente de sua casa, porque ele sujava o chão, dava muito trabalho para a sua vassoura. Seus olhos não viam a beleza. Só viam o lixo.
(ALVES, 2010, p. 22).

A infância é um período da vida no qual ainda não estamos tão moldados a essa sociedade racional, sentimos, nos entregamos e estamos completamente presentes em tudo o que fazemos, percebendo sempre – cada nova sensação e experiência é vivida e valorizada; sem buscar funcionalidades. As atividades da criança estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo, vivenciando um contato com o meio direta e imediatamente. Ela está totalmente aberta ao mundo, sua função mais importante nesse momento é a percepção, numa atividade de entrega total ao mundo, aprendendo a partir das vivências sensoriais. Portanto é essencial que as propostas de educação aproveitem esse potencial em suas atividades, para trabalhar os sentidos e o corpo enquanto ainda estão “livres”. As crianças têm um olhar encantado, que a formação escolar e a vida acabam deformando. É muito mais difícil depois, para um adulto que já se enrijeceu, recuperar a sensibilidade (mais difícil, no entanto, não quer dizer menos importante – ao contrário).

²⁰ En nuestra época, signada por la confusión de los medios y los fines, no se trabaja para vivir: se vive para trabajar.

Visitando uma reserva florestal no estado do Espírito Santo, a bióloga encarregada do programa de educação ambiental me disse que é fácil lidar com as crianças. Os olhos delas se encantam com tudo: as formas das sementes, as plantas, as flores, os bichos. Tudo, para elas, é motivo de assombro. E acrescentou: “Com os adolescentes é diferente. Eles não têm olhos para as coisas. Eles só têm olhos para eles mesmos...” Eu já tinha percebido isso. Os adolescentes já aprenderam a triste lição que se ensina diariamente nas escolas: Aprender é chato. O mundo é chato. Os professores são chatos. Aprender, só sob ameaça de não passar no vestibular. (ALVES, 2001, p. 15).

É preciso, portanto, que as interações e brincadeiras sejam eixos norteadores da proposta curricular. Assumir um compromisso com a ludicidade, defender o direito à brincadeira, pois é nesse brincar, na livre expressão, que a criança assume uma posição quase anárquica, tem total liberdade criativa, total “desinibição intelectual”. Se apropriando das coisas ao seu redor, através de espontaneidades e acasos, ela submerge em suas ações e estabelece relações perceptivas e imaginativas com o mundo. As experiências cotidianas, através do lúdico e do sensorial, criam novas condições experimentais. Numa vivência mágica com os materiais que encontra, constrói e faz o que quer, vivenciando na totalidade cores, formas, materiais, estruturas, espaços, num ato expressivo no qual a experiência do fazer está diretamente ligada a uma experiência estética.

[...] as práticas pedagógicas devem estar atentas às manifestações infantis, aos desejos e interesses que as crianças expressam quando brincam livremente entre si. É esta atenção que assegura o respeito ao princípio estético de valorização da sensibilidade, da criatividade e da liberdade de expressão, potencializadas quando em interação com elementos naturais. (TIRIBA, 2010, p. 5).

Nossa proposta de educação estética ambiental se encontra aí: proporcionar vivências estéticas que trabalhem os sentidos de forma a reharmonizar o corpo com o ambiente que vivemos. Nosso modelo de ensino tira toda a alegria da experiência de aprender. Antes de tentar introduzir uma consciência crítica puramente, o que entedia os alunos, é preciso produzir prazer. Com o prazer, o resto vem naturalmente. Afinal, nossa memória guarda o que deu prazer. Trabalhando o lúdico, a contemplação e o prazer, o aprendizado se torna mais intuitivo.

O foco deve ser reconectar os alunos à natureza através do despertar dos sentidos e da abertura aos estímulos que nos rodeiam, focando menos em conteúdos e mais na percepção que eles têm da natureza. Trabalhar cada um dos cinco sentidos, buscando romper o seu embrutecimento e mecanização, através de vivências sensoriais, mostrando a riqueza da diversidade natural e estimulando a curiosidade. Deve-se permitir às crianças encantar-se com a beleza do dia, brincar na chuva, comer fruta do pé, ouvir o canto dos pássaros, observar as

nuvens, brincar na terra, construir castelos, fantasiar histórias... Dessa forma, as crianças constroem seus sentidos sobre o mundo.

É importante ressaltar que a proposta de educação estética não exclui a necessidade e a importância de um posicionamento crítico com relação às problemáticas. Apenas afirma que esse posicionamento deve fugir da discursividade pura, atenta somente a conceitos, e emergir de uma base sólida, que só é possível através da reaproximação e da identificação real do homem com o mundo. Destaca, portanto, a importância da busca pela redescoberta do potencial criativo e a sensibilidade do ser humano e do reavivamento dos sentidos, a redescoberta da sensibilidade (SILVEIRA, 2009, p. 390).

As percepções construídas nas vivências vão além da compreensão racional, comportando um importante extrato pré-intelectual nutrido de sensibilidade estética e de imaginação. A experiência de interação do homem com a natureza é um apelo à experiência estética, e a vivência da experiência estética é de fundamental importância na formação integral do ser humano. É através dela que nos relacionamos com o mundo, não com o objetivo de explicá-lo, mas como possibilidades de encontros, como uma forma de interação onde não há a supremacia da razão, quando transcendemos o olhar imediatista das coisas e nos emaranhamos nas teias do mundo, percebendo-o poeticamente. Não podemos estar descolados do mundo, precisamos estar imersos e diluir a dicotomia sujeito-objeto para falarmos de percepção e das experiências estéticas que nossa presença no mundo nos proporciona. Quando experimentamos nossa familiaridade com o mundo, este se revela a partir desse encontro (MARIN; KASPER, 2009, p. 268-269).

Como percebemos nossa relação com o mundo numa esfera pré-intelectual, não podemos descrevê-la sob a forma de conceitos. E encontramos muita dificuldade de lidar com esse pré-reflexivo, pré-formal devido à lógica do pensamento cientificista, que cristaliza nossas potencialidades e as possibilidades de novas formas de interação com o ambiente e novos modos de viver. A experiência estética pode nos ensinar a percepção que capta a fluidez e a dinamicidade das coisas, e dessa forma nos levar a ressignificar nossa relação com o ambiente. Entrar em contato com a imprevisibilidade do mundo, seus constantes movimentos, nos ajuda a trabalhar esse sensível não premeditado, nos desligar da constante necessidade de saber e prever e nos entregar ao desconhecido (MARIN; KASPER, 2009, p.272; 274-275).

Percebemos que não existem formas definidas nem cores homogêneas, sons uniformemente repetidos, percebemos tudo sinoticamente, de uma só vez uma profusão de

cores e sons complexos mas em perfeita harmonia. Percebendo essa fluidez e esse colorido imperando sobre a forma, alimentamos a poética que nos ensina um novo modo de ver o mundo, de sentir, pensar, se expressar e ser (MARIN; KASPER, 2009, p. 276-277).

Quando estamos em contato real com a natureza, sentimos sua presença e a identidade entre nós e o mundo, que a negligência intelectual, o dualismo ilusório nos faz esquecer. E esses momentos de vivências estéticas se tornam motivos e matéria de laços que estabelecemos com eles. Com esses momentos, relativizamos a rigidez dos nossos conhecimentos, a ânsia de tratar o mundo como algo diante de nós para ser dominado. A natureza passa a nos envolver e nos oferecer sua imensidão (MARIN; KASPER, 2009, p.276-277). Portanto, antes de lidar com conceitos abstratos, as crianças deveriam aprender a apreciar e amar um lugar. “Mais do que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa silenciosamente, sem explicações, as relações [...]” (ALVES, 2001, p. 6).

7 CONCLUSÃO

“Agora os ouvidos dos meus ouvidos acordaram e agora os olhos dos meus olhos se abriram...” (Cummings apud ALVES, 2010, p. 23).

O predomínio da racionalidade desenvolvimentista, que altera modos de vida e paisagens e lugares, cria os não-lugares e as realidades artificiais, faz com que o homem desaprenda o sentido de fazer parte, de estar imerso no mundo vivido, nos desenraizamos e nos desencantamos com o mundo, e com isso também nos dessensibilizamos e deseducamos nossos sentidos. Nos afastamos do mundo e o consideramos uma construção da ciência e da tecnologia (MARIN; KASPER, 2009, p. 278). “Sem ser dotado de força de corpo, pela inteligência o homem se transformou no mais forte de todos os animais, o mais terrível, o mais criador, o mais destruidor. O homem tem poder para transformar o mundo num paraíso ou num deserto.” (ALVES, 2010, p. 10).

O Inciso VI do Parágrafo 1º do Art. 225 da Constituição Brasileira dá base legal para a implantação imediata da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino ²¹, apesar de podermos observar que a maior parte da movimentação, a maior contribuição tem vindo da sociedade civil, de ONGs, etc. O fato é que, independente de que tipo de iniciativa seja – oficial ou popular – existem cada vez mais movimentos e campanhas em favor da questão ambiental. Esse é um dado muito importante e digno de exaltação, porém deve-se olhar com calma e atenção para a forma como as questões são trabalhadas. Mostra-se bastante necessário realizar estudos comparativos entre os tratados e propostas de trabalhos da sociedade civil e os produzidos pelas Conferências da ONU e pelos chefes de Estado, e utilizar as conclusões em ações educativas, na busca por outras formas de trabalho.

O que podemos notar na grande parte das ações é uma eterna busca pelo conhecimento. O apoio maciço à geração de conhecimento, ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a realização de pesquisas e estudos, etc. para tentar resolver a grande problemática ambiental. Campanhas e processos informativos para a população são apresentados como os grandes aliados da educação ambiental. Tudo isso é verdade e válido, porém não basta. Notamos nesses discursos uma continuação da visão que considera a Terra como recurso de exploração para satisfazer nossos desejos. Agora existe, sim, uma atenção

²¹ Carta Brasileira para Educação Ambiental, MEC, 1992

para evitar o esgotamento desses recursos, para garantir seu uso racional, “[...] zelando para que as formas de apropriação e uso dos recursos naturais não comprometam os níveis de bem-estar das gerações futuras.”²². Ou seja, segue-se a visão reducionista e separatista das relações entre a natureza e os seres-humanos, que encara estes como seres superiores com total poder sobre todos os demais. Devemos ter cuidado, não porque consideramos todos iguais e merecedores do nosso respeito, independente da espécie, mas porque o homem precisa continuar usando a natureza para seu benefício e da manutenção de sua sociedade e modos de viver.

O necessário nesse momento em que vivemos não é o estímulo a um capitalismo verde, usado para humanizar as empresas e usá-las como modelo de desenvolvimento sustentável, tentando conciliar alguns métodos de proteção ambiental com a continuidade da eficiência econômica. Necessitamos, urgentemente, de novas subjetividades, que não sejam antropocêntricas, individualistas, competitivas e consumistas. Novos valores, visões de mundo, formas de conhecimento. A solução não pode fugir das lutas sociais e disputas e acordos políticos, mas não pode se resumir a isso. “Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. [...] livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são.” (ALVES, 2001, p. 9). Devemos buscar novos conceitos, que atuem como ferramentas para provocação e desenvolvimento de novas propostas e alternativas de ação – no caso que defendemos aqui, a experiência estética.

A natureza é um organismo vivo e não uma máquina passível de interpretação racional. E, portanto, para estar em harmonia com ela, devemos – por mais difícil que seja – modificar nossas maneiras de conhecer e entender o mundo. Buscar uma relação de igualdade pautada nas percepções. Nietzsche afirmou que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver; o zen-budismo também busca, com sua espiritualidade, a experiência de abertura do “terceiro olho” (ALVES, 2010, p. 23). Devemos lutar contra a alienação e apurar os sentidos, desmecanizá-los. “Pelos sentidos educados deixamos de ‘usar’ o mundo e passamos a ‘fazer amor’ com o mundo.” (ALVES, 2010, p. 42), saímos do mundo do *Isso* e entramos no mundo do *Tu*.

As crianças ainda não estão totalmente “educadas” para essa civilização que separa o intelecto dos sentimentos e este é um potencial que deve ser aproveitado nas propostas de educação ambiental. Elas ainda têm os olhos encantados e são dotadas da capacidade de se assombrar diante do “banal”. “Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxo,

²² **Agenda 21 Brasileira**: avaliação e resultados, p. 10

uma concha de caramujo, o voo dos urubus, o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos [...]” (ALVES, 2001, p. 15). É importante valorizar seus sentimentos, suas percepções, suas reações ao seu ambiente.

Durante as aulas de educação ambiental, devemos ter a preocupação de não ficar apenas despejando conceitos e mais conceitos em cima dos alunos. Eles já os recebem exaustivamente durante toda sua vida escolar, e assim a educação ambiental acaba se tornando mais uma aula de ciências ou de geografia, cheia de conteúdos e cobranças. Precisamos buscar uma maneira diferente de trabalhar, até porque, como bem disse Alves,

Um programa cumprido, dado pelo professor do princípio ao fim, é só cumprido formalmente. Programa cumprido não é programa aprendido, mesmo que os alunos tenham passado nos exames. [...] Esse é o destino de toda ciência que não é aprendida a partir da experiência: o esquecimento. Quanto à ciência que se aprende a partir da vida, ela não é esquecida nunca. (ALVES, 2001, p. 14).

Muitas das coisas mais importantes que aprendemos não são ensinadas por meio de aulas bem preparadas e cheias de informações e conteúdos formais. Elas são ensinadas inconscientemente. Dessa forma, atividades lúdicas são muito importantes e interessantes, pois as brincadeiras não têm um fim exterior a si própria, suas finalidades estão em si mesmo, é uma ação prazerosa por si. “Quem está brincando já chegou.” (ALVES, 2010, p. 15). E dessa forma, se assemelham à percepção estética, pois, nela, o “ser” do objeto é o seu aparecer, sua verdade reside nele mesmo. É uma relação *Eu-Tu*, sem outros interesses além do de estar “em relação”, estar totalmente presente naquilo, naquele momento.

Durante o curso de educação ambiental promovido pela ONG *Sustentarte* – que possui projetos em diversas escolas do Rio de Janeiro e Niterói – foi bastante interessante notar a preocupação da professora em passar essas ideias. Em desconstruir a ideia da escola como um lugar fechado onde os conhecimentos são transmitidos unicamente através dos livros. A meta não era atingir a elucidação de conceitos e objetivos teóricos sem sentido para os alunos. Muitos dos participantes do curso relataram essa dificuldade ao elaborar seus planos de aulas. A formação acadêmica, durante a licenciatura, sempre valorizou esse tipo de ensino, de transmissão de conteúdos. Mesmo entendendo a necessidade de se fugir disso, estavam formatados e engessados por esse modelo, e o máximo que se conseguia pensar para dar um caráter lúdico e descontraído às aulas era cantar uma música, ou passar um filme ao final. Conseguir trabalhar os vínculos sem trazer para o lado racional e não focar em conteúdos, mas em vivências, se mostraram grandes desafios que foram trabalhados e discutidos durante o curso.

A primeira coisa a se prestar atenção é a coerência entre o que se está ensinando e a atitude do educador. Se estamos falando em diálogo, em relação de igualdade, deve-se agir dessa forma, e não de maneira impositiva e anti-dialogal. É importante romper as relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças, além de se permitir escutá-las. Em nossa sociedade as pessoas não sabem conversar, estão sempre num “[...] combate para se apossar do ouvido do outro [...]” (Milan Kundera apud ALVES, 2010, p. 28). Todos querem falar, mas ninguém quer ou sabe ouvir. Entretanto, todos querem ser escutados. As crianças também. Devemos prestar atenção aos seus processos, seus pensamentos, seus tempos, suas ideias, vontades. A relação com o tempo e o conhecimento não deve ser cronológica, mas intensa, criativa, emocionada. “Os programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo.” (ALVES, 2001, p. 9).

Outra preocupação é superar a obsessão pelo controle e a “cultura da limpeza” que, invariavelmente, relaciona elementos do mundo natural à sujeira, à doença, ao perigo, ao incontrolável. Permitir que as crianças brinquem na lama, tomem banho de chuva, se sujem e se molhem. O livre movimento dos corpos possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (TIRIBA, 2010, p. 5). Valorizar também os importantes tempos de não pensar e não fazer, tentando evitar o que Galeano (2008, p. 126, tradução nossa) classifica como “[...] o pânico do tempo livre [que nega] a liberdade de perder tempo: a sociedade de consumo não autoriza tal desperdício.”²³. E, sempre que possível, tentar sair do cotidiano dos espaços fechados e propiciar contato com o mundo fora das salas. Apurar os sentidos para nos dar conta do mundo natural que está a nossa volta, mesmo nas grandes cidades.

Os sentidos são importantes guias para nos relacionarmos com a realidade. Aprender, por exemplo, a silenciar os próprios pensamentos para que os sons do mundo possam ser ouvidos – prática que auxilia também na tranquilização da alma. Apreciar a beleza dos diferentes sons. Ou pensar no tato como uma das experiências essenciais que devem acontecer e ser valorizadas. Numa sociedade fria e distante, o tato aproxima as pessoas no prazer do toque. Atentar para os diversos cheiros que nos rodeiam, e podem nos remeter às mais diversas lembranças. Conseguir perceber o cheiro da chuva, que a precede e anuncia.

²³ [...] el pánico al *tiempo libre* [...] la libertad de *perder el tiempo*: la sociedad de consumo no autoriza semejante desperdicio. (grifo do autor)

Foi ressaltada também a importância de os educadores buscarem ser como poetas, a fim de criar belas imagens e representações mentais no interior das crianças, pois são elas, muito mais do que os conteúdos, que as alimentarão. As histórias são um fator bastante importante para o crescimento da imaginação e da criatividade. A vivência da fantasia criativa se dá através do imaginário, e as histórias trabalham os sentimentos, os laços afetivos, enriquecendo suas imagens interiores e trazendo mensagens que não precisam ser intelectualizadas. Trazem o mundo de forma lúdica. A falta de indivíduos criativos e originais em nossa sociedade deve-se ao caráter de reprodução mental do nosso sistema educativo, onde o aluno repete o que lhe é mostrado e decora o que está nos livros.

Dessa forma, nossa educação forma indivíduos carentes de sentidos que necessitam sempre de “autoridades especialistas” para lhes dizer como agir. E, nesse contexto, acompanhamos o crescimento de ativismos e discursos radicais que acabam se resumindo a uma mera “sloganização” (FREIRE, 1978, p. 51), palavras de ordem sem efeitos claros quanto às transformações propagadas. O que caracteriza o verdadeiro comportamento comprometido é a capacidade de opção, a capacidade de pensar diante de situações novas. O pensamento e a solução de problemas ocorrem através da experiência e não apenas mediante conceitos verbais. Estabelecemos novas relações simbólicas através dos significados sentidos, dos sentimentos, e assim desenvolvemos a capacidade para produzir novas ideias, atitudes pessoais, hábitos e valores.

O discurso ambientalista não deve, portanto, se fundar na pura transmissão de conceitos e conhecimentos ecológicos, mas em vivências significantes que suscitem reflexões sobre a nossa lógica de modelo de sociedade. Essa lógica, mesmo nos discursos ambientais, carrega sempre um caráter de finalismo, que é reflexo de uma política centrada em interesses econômicos para obter vantagens. Devemos buscar uma lógica centrada no encontro, na emotividade e no pertencimento. Um modelo de educação ambiental que continue a falar, pela lógica da razão, numa mudança das formas de relação ser humano-ambiente, sem passar pela ressignificação do encontro, é ineficaz (MARIN; KASPER, 2009, p. 281).

A educação ambiental, principalmente para criança, não pode ser através do lado negativo da história, do lado, como eu falo, do “ecoterrorismo”; a gente acredita que a educação ambiental tem que ser pelo outro lado, pelo lado do encantamento, mostrar para a criança que linda que é a natureza. O nosso objetivo é isso, é trazer a floresta e todo o encantamento que ela tem para o universo do dia-a-dia da criança, para permitir que essa paixão natural que ela tem interna aflore de novo. (Daniel Garza, diretor geral – ONG *Sustentarte*)²⁴

²⁴ Entrevista disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KHq7J6hPhvA>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

Existe, nas grandes cidades, uma enorme distância entre a realidade ambiental dos alunos e a realidade do que é estudado. Há uma desvinculação do que se aborda nos trabalhos e o que é vivido no dia-a-dia. Devemos considerar o processo histórico, político-econômico e cultural da sociedade e pensar criativamente metodologias educativas que integrem mais o ser humano com a natureza. Religar as crianças à natureza e reinventar os caminhos de conhecer são, de fato, em nossa sociedade, tarefas bastante complexas. Porém o primeiro, e necessário, passo é abrir o debate.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais....** 6. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.**

Campinas, SP: Papyrus, 2001. Disponível em:

<<http://www.alkindar.com.br/treinamento/negociacao-e-vendas/tecnicas-de-negociacao/1232-a-escola-da-ponte.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA. Resolução nº 422, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as campanhas, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2010. Disponível em:

<<http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res10/res42210.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Departamento de Cidadania e Responsabilidade Socioambiental, Coordenação da Agenda 21. **Agenda 21 Brasileira: Avaliação e Resultados**. Brasília, DF, 2012. 83 p.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em:

<<http://www.fag.edu.br/professores/bau/FAG%202012/Fonoudiologia%20Filosofia/Livro%20Convite%20A%20FILOSOFIA%20CHAUÍ.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2012.

DUARTE Júnior, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

A EDUCAÇÃO que precisamos para o mundo que queremos. GT Educação / Rio+20. 6 p. Encarte distribuído durante a Cúpula dos Povos / Rio+20, Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GALEANO, Eduardo. **Úselo y tírelo**. 4. ed. Buenos Aires: Booket, 2008.

GRANDISOLI, Edson. **Educação Ambiental Urbana (EAUrb):** uma alternativa de ensino nos grandes centros urbanos. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/educacao_ambiental_urbana_%28eaurb%29_-_uma_alternativa_de_ensino_nos_grandes_centros_urbanos.html>. Acesso em: 12 nov. 2012.

JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1., 1992, Rio de Janeiro. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** Disponível em: <http://tratadoeducacaoambiental.net/Jornada/docs/Jornada_POR.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2012.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano - ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 267-282, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2012.

OUTRO futuro é possível. Textos produzidos a partir dos grupos temáticos do Fórum Social Temático. 40 p. Encarte distribuído durante a Cúpula dos Povos / Rio+20, Rio de Janeiro, 2012.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 369-394, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2012.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7161&tmpl=component&format=raw&Itemid=>>. Acesso em: 15 out. 2012.

WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992, Rio de Janeiro. **Carta Brasileira para Educação Ambiental.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1992. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_%28mec._rio-92%29.html>. Acesso em: 12 nov. 2012.

APÊNDICE – Plano de Aulas

Turmas: Anos iniciais do primeiro segmento do Ensino Fundamental

Assunto: Ressensibilização ambiental

Tema: Percebendo a Natureza – os 5 sentidos

Duração: 50 minutos (cada aula)

Objetivos: - Trabalhar cada um dos cinco sentidos, buscando romper o seu embrutecimento e mecanização, através de vivências sensoriais

- Focar menos em conteúdos e mais na percepção que os alunos têm da natureza
- Reconectar os alunos à natureza através do despertar dos sentidos e da abertura aos estímulos que nos rodeiam
- Mostrar a riqueza da diversidade natural, estimulando a curiosidade
- Aumentar a consciência do corpo e de suas potencialidades de relação consigo e com o mundo
- Fortalecer os laços afetivos
- Tornar o aprendizado mais lúdico e intuitivo
- Valorizar a contemplação e o prazer

Metodologia: Em cada aula se irá trabalhar um sentido, sendo, na primeira, *visão*, na segunda, *audição*, na terceira, *tato* e, na quarta, *olfato* e *paladar* juntos, sempre através de atividades lúdicas, de jogos e brincadeiras.

Pode-se escolher um bioma específico para trabalhar no conjunto das aulas, como a Mata Atlântica, por exemplo, e dessa forma amarrar ainda mais as aulas, passando, intuitivamente, informações sobre aquele bioma.

• **AULA 1 – VISÃO**

Material necessário: - Fotografias macro (ampliadas)

- Cartolina ou papelão
- Cola

Atividade: Serão escondidas pela escola, em determinada área do pátio, partes de imagens de plantas e animais (fotos recortadas, como peças de um quebra-cabeça). – É importante que cada parte não permita a identificação fácil do todo, fazendo assim com que os alunos prestem mais atenção aos pequenos detalhes, cores e formas. Para que a atividade seja mais rica e o seu objetivo melhor atingido, recomenda-se utilizar fotografias macro, pois permitem mostrar aos nossos olhos detalhes que normalmente passam despercebidos ou mesmo são, muitas vezes, invisíveis a olho nu. – Os alunos devem sair à procura das peças escondidas e, após haverem encontrado todas, devem buscar junto aos colegas as respectivas partes que completam cada quebra-cabeça. Reunindo-se em grupos, montam e fazem a colagem das partes encontradas para assim visualizar, finalmente, as imagens completas. Faz-se uma roda para que toda a turma possa ver as imagens e então se conversa sobre cada uma, cada animal ou planta, suas características e beleza, perguntando também aos alunos se, apenas com o seu pedaço, eles já sabiam o que seria a imagem.

• **AULA 2 – AUDIÇÃO**

Material necessário: - Papel A4

- Giz de cera
- Vídeo com sons da natureza (dvd ou pen drive)
- Equipamento de projeção / Aparelho de Tv e Dvd

Atividade: Como atividade introdutória, faz-se uma roda, de pé, onde cada aluno, por vez, cria um som com o corpo, e toda a turma, um a um, seguindo a roda, deve reproduzir o som. Ao chegar ao final, o aluno seguinte então cria um novo som, e assim por diante, até que todos tenham criado o seu. É uma atividade interessante para que se perceba que cada um consegue realizar determinados movimentos/sons, e não consegue outros – que alguns colegas conseguem – sem que haja melhor ou pior. Após perceber os diversos sons produzidos pelo corpo, incita-se os alunos a perceberem os diferentes sons externos – sons urbanos a que estão acostumados – que forem possíveis ouvir naquele ambiente. Percebendo os sons do corpo e os sons da cidade, parte-se então para os sons da natureza. Numa sala de projeção é colocado um

vídeo de algum ambiente natural, porém não mostrando, nesse primeiro momento, as imagens, apenas o áudio. Tampouco se falará aos alunos sobre o que se trata. Distribuem-se folhas de papel e giz de cera para que os alunos desenhem o que imaginam ouvir – muitos sons conhecidos, porém muitos desconhecidos. O áudio deve correr por pelo menos 20 minutos, pois é importante que os alunos tenham tempo de imergir naquele mundo. Esta atividade estimula a imaginação e também a calma e tranquilidade interior, silenciando a mente para conseguir escutar os mínimos sons. Ao final desse tempo, pára-se a reprodução e cada um mostra seu desenho, falando sobre o que ouviu/imaginou – se os sons eram conhecidos ou não, se eram animais, plantas, vento, rio, mar, etc. – e o que sentiram ao ouvi-lo, se sentiram curiosidade, medo, etc. Após todos haverem falado, coloca-se novamente o vídeo, porém agora mostrando também as imagens, para que os alunos possam ver o ambiente que ouviram e imaginaram. Ao final, tem-se uma nova conversa sobre o que viram, o que acharam, se correspondia ao que haviam imaginado. Um fato interessante que pode ocorrer com a apresentação de diversos biomas como a Mata Atlântica ou a Floresta Amazônica, é que, nesses casos, a mata fechada esconde os animais e os vemos muito pouco, e o vídeo, nesse ponto, deve ser fiel a isso. Muitos alunos, por não estarem acostumados a caminhar na mata e só terem contato com animais no zoológico ou em vídeos documentários, podem não saber disso, e achar que tudo está sempre à vista. É interessante que se explique que ao caminharmos na mata quase não vemos os animais, apenas ouvimos seus sons, e por isso é ainda mais importante e interessante aguçar nossa audição.

• AULA 3 – TATO

Material necessário: - Sementes, folhas, casca de árvore, terra, frutos...

- Faixas de pano/venda para os olhos
- Caixas de papelão
- Argila

Atividade: Para iniciar a aula, uma brincadeira de “tatear no escuro”. Os alunos são vendados, espalhados pela sala, e começam a andar. Ao esbarrarem com um colega, devem parar e, sem falar nada, apenas através do tato, tentar descobrir quem é a sua dupla. Após essa dinâmica inicial, os alunos, ainda vendados, são introduzidos a uma sequência de caixas, dentro das quais há diversos elementos naturais. Devem passar de uma em uma, sentindo esses elementos, suas diferentes texturas, pesos, formatos. As caixas são recolhidas e os alunos desvendados. Distribui-se argila para que possam, ainda trabalhando a questão tátil,

produzir formas que lhe remetam ao que sentiram ao tocar aqueles elementos. Não é necessário que reproduzam os objetos, o importante é trabalhar as diferentes sensações táteis, e por isso essa atividade é realizada antes que vejam os elementos, para evitar a tentação de formalismos e prestar mais atenção nas sensações. Após o término e uma breve conversa sobre o que foi percebido, então serão abertas as caixas e mostrados os elementos. Uma forma interessante de mostrá-los e explicá-los é através de uma história (preparada previamente), onde os elementos vão sendo mostrados e passados para a turma conforme vão aparecendo nessa história, de acordo com sua função na natureza. Por exemplo, “era uma vez uma sementinha que caiu na terra, dela germinou uma plantinha que cresceu e virou uma árvore com muitas folhas...”. As histórias trabalham os sentimentos e tem uma importância muito grande na construção do imaginário infantil, além de ajudar a despertar o interesse e curiosidade, e dessa forma os alunos podem aprender a importância de cada elemento de maneira lúdica e envolvente.

• **AULA 4 – OLFATO E PALADAR**

Material necessário: - Frutas, sucos, grãos e sementes comestíveis, ervas...

- Toalha de piquenique

- Copos plásticos, faca, guardanapo

Atividade: Nessa última aula será realizado um piquenique no pátio do colégio. Os alunos serão estimulados a sentir os diversos aromas e a provar o máximo de alimentos diferentes. Para ajudar a incentivá-los, podem ser criadas algumas dinâmicas, como vendá-los para tentar adivinhar o que é apenas pelo cheiro e pelo gosto. Também se pode instigá-los ao mostrar como são, de verdade, elementos que eles estão acostumados a comer de forma artificial. Por exemplo, “sabe aquele biscoito de morango que você adora? Pois o morango é uma frutinha deliciosa, você já provou?”, ou, “quem aqui gosta de bala de hortelã? E quem sabe que a hortelã é na verdade uma plantinha super cheirosa?”, etc. Ou também, com relação às sementes, por exemplo, pode-se perguntar “a gente come semente?”, muitos irão responder que não, e então mostra-se as sementes comestíveis, das mais comuns, como o amendoim, às mais diferentes, que eles não estão habituados, como semente de girassol. O importante deste dia é criar um ambiente lúdico, descontraído e agradável, para que os alunos possam vencer os preconceitos, que muitas vezes trazem de casa, com relação aos alimentos naturais e experimentá-los.