

CLAUDIA MORAES SILVEIRA TAVARES

**A ESTÉTICA NA (RE)SIGNIFICAÇÃO DE VALORES ÉTICOS DO(A)
EDUCADOR(A) AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Brandão Schmidt

Área de concentração: Educação

RIO GRANDE

2009

A tod@s @s querid@s amig@s
que acreditaram em mim e me ajudaram nesta etapa.
No coração das pessoas especiais deixo marcado
o meu carinho sincero de *agradecimento*.

*O seu olhar lá fora,
O seu olhar no céu,
O seu olhar demora,
O seu olhar no meu,
O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu.*

.....

(*O Seu Olhar*, Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

RESUMO

A educação do sensível, em especial a do *olhar*, assim como o pensamento complexo favorecem a percepção das questões estéticas que orientam os valores éticos, as mentalidades e os comportamentos – fatores reveladores do sentido de pertencimento dos seres humanos com relação ao meio, que permitem o *cuidar* das instâncias ambientais como parte de si próprio. O objetivo principal da pesquisa é investigar as interrelações entre Estética e Ética na constituição de educadores ambientais diferenciados. A questão de pesquisa que orienta o estudo está expressa na pergunta: **Como (re)significar a Educação Ambiental sob o ponto de vista dos valores ético-estéticos?** A pesquisa é caracterizada por sua complementaridade: é de natureza bibliográfica, apoiada em revisão da literatura e envolve a realização de entrevistas com reconhecidos pesquisadores da Educação Ambiental. Para a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas tem-se como recurso metodológico a *Análise Textual Discursiva*. Consiste, *a priori*, numa proposta de investigação de caráter antropológico e social, caracterizada como recurso de compreensão do mundo circundante, um processo que busca evidências da necessidade do desenvolvimento de uma *razão sensível* que efetive a EA como uma fusão da Ética e da Estética. O estudo possibilitou problematizar e aprofundar algumas questões relativas à estética e à (re)significação dos valores éticos do(a) educador(a) ambiental. É possível afirmar que, a partir de uma visão de mundo que privilegie a complexidade e a sensibilidade, o ser humano é capaz de compreender as interrelações e interdependências do *todo* com as *partes* e vice-versa. Os valores ético-estéticos complementam-se e potencializam a capacidade perceptiva e reflexiva dos sujeitos, colaborando para o desenvolvimento de uma *razão sensível* que responde às ansiedades de uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

Palavras-Chave: Estética. Educação Ambiental. (Re)significação. Ética.

ABSTRACT

Sensitivity Education, mostly regarding the way we look, along with complex thinking, favours the perception of aesthetic issues which guide ethical values, mentalities, and behaviors. These factors reveal a person's sense of belonging to the environment and enable him/her to *take care of it* as part of his/her own self. This research aims at investigating the interrelations between Aesthetics and Ethics in the constitution of differentiated environmental educators. The following question guides this study: **How can we (re)signify Environmental Education in the light of ethical-aesthetic values?** This bibliographical research is characterized by its complementarity since it is supported by a literature review, and comprises interviews with well-known researchers in Environmental Education. I used *Textual Discursive Analysis* as the methodological resource to analyze the data collected in the interviews. *A priori*, this study is an investigative proposal with an anthropological and social nature characterized as a resource to understand the world, a process that searches for evidences of the need to develop a sensitive reason which effectuates Environmental Education as a fusion of Ethics and Aesthetics. This study enabled me to problematize and deepen some issues related to Aesthetics and to the (re)signification of an environmental educator's ethical values. Based on the view of the world which highlights complexity and sensitivity, I can state that human beings are able to understand the interrelations and interdependences between the *whole* and its *parts*, and vice-versa. Ethical-aesthetic values complement each other and potentialize a subject's perceptive and reflexive capacity, thus, collaborating on the development of a *sensitive reason* which responds to the apprehension of a critical and changing Environmental Education.

Key words: Aesthetics. Environmental Education. (Re)signification. Ethics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Claudia Tavares. <i>S/ título</i>, 2008.....	28
FIGURA 2 - Agesandro, Atenodoro e Polidoro de Rodes. <i>Laocoonte e seus filhos</i>, Sec. I a.C.....	34
FIGURA 3 - Cenni di Petro Cimabue. <i>Madona</i>, C. 1270.....	36
FIGURA 4 - Sandro Botticelli. <i>Nascimento de Vênus</i>, 1482.....	37
FIGURA 5 - Peter Paul Rubens. <i>As três graças</i>, 1639.....	38
FIGURA 6 - Michelangelo Buonarroti. <i>Juízo Final</i>, 1534-41.....	39
FIGURA 7 - El Greco. <i>Anunciação</i>, 1608-14.....	39
FIGURA 8 - Hyacinthe Rigaud. <i>Retrato de Luís XIV</i>, 1701.....	40
FIGURA 9 - Jacques-Louis David. <i>Juramento dos Horácios</i>, 1784.....	41
FIGURA 10 - Claude Monet. <i>Mulher com sombrinha</i>, 1886.....	43
FIGURA 11 - Pablo Picasso. <i>Les demoiselles d'Avignon</i>, 1907.....	48
FIGURA 12 - Marcel Duchamp. <i>Etant donnés: Dados 1. A queda de água, 2. O gás de iluminação</i>, 1946-66.....	49
FIGURA 13 - René Magritte. <i>O espelho falso</i>, 1928.....	50
FIGURA 14 - Richard Hamilton. <i>O que é que faz que nossos lares sejam hoje tão diferentes, tão encantadores</i>, 1956.....	51
FIGURA 15 - Andy Warhol. <i>Marilyn Diptych</i>, 1962.....	52
FIGURA 16 - Claudia Tavares. <i>S/ título</i>, 2008.....	53

SUMÁRIO

ABERTURA AO SENSÍVEL.....	8
1 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTÉTICA.....	13
1.1 Entre a ética e a estética.....	15
1.1.1 <i>Função estética</i>	16
1.1.2 <i>Norma estética</i>	17
1.1.3 <i>Valor estético</i>	18
1.2 Sobre a educação ambiental dos sentidos.....	19
1.3 As possibilidades no caminho.....	24
2 ESPAÇOS-TEMPOS DA ESTÉTICA E SUAS IMPLICAÇÕES.....	31
2.1 Da Antiguidade ao Renascimento: a estética do belo.....	33
2.2 Da razão iluminista à liberdade criativa: reprodução e criação na Modernidade....	41
2.3 A estética do cotidiano.....	47
2.4 A estética num mundo complexo.....	54
3 POR UMA ESTÉTICA QUE PERMITA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE (RE)SIGNIFICAÇÕES.....	59
3.1 A estética na fala de alguns pensadores da educação ambiental: sobre o <i>corpus</i> da pesquisa.....	62
3.1.1 O processo de análise dos dados.....	64
3.2 Entrecruzamento de opiniões.....	66
3.3 Articulando falas, consolidando idéias.....	71
4 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A – Entrevista com Valdo Barcelos.....	86
APÊNDICE B – Entrevista com Carlos Rodrigues Brandão.....	88
APÊNDICE C – Entrevista com Carlos Frederico Bernardo Loureiro.....	93

Refazer e recriar os sentidos é um ofício constante de quem desvenda a trama, puxando fios soltos que saíram da meada, incluindo outros que não foram bordados outrora tecidos por outras mãos.

Michèle Sato

ABERTURA AO SENSÍVEL

Acredito na elaboração de uma dissertação de mestrado como um achar-se em si; não há trabalho prazeroso e verdadeiro sem envolvimento e muito menos sem motivação. Nesta introdução, exponho os caminhos percorridos na pesquisa, sendo esta calcada em momentos de construção, reconstrução, sentimentos, aprendizagens, descobertas, inquietações provenientes de uma *abertura sensitiva* perante o todo ao redor.

As experiências que me trouxeram até aqui resultam do acúmulo de informações e conhecimentos que se estruturam e se renovam ao longo do percurso das minhas vivências, hoje direcionados com mais clareza para a prática de educadora ambiental.

Na verdade, posso afirmar que minha visão sistêmica/complexa surgiu quando, numa experiência de intercâmbio para a Tailândia, em 2000, tive a oportunidade de conviver com pessoas, culturas, pensamentos, atitudes, enfim, com situações heterogêneas, diversificadas e novas para mim. Momento que se tornou propício para a percepção e o entendimento de que somos um pedacinho do mundo, mas que, apesar da “pequenez”, somos parte essencial do Todo!

O despertar para a Arte – minha formação em Artes Visuais - Licenciatura – e para as relações com o meio ambiente deu-se progressivamente após a reflexão sobre a experiência na Tailândia, o vivido e aprendido em comunhão com outras crenças e convicções. Para falar a respeito deste aprendizado, com meus acertos, erros e tentativas na convivência e adaptação com o meio, num espaço até então desconhecido para mim, recorro às palavras de Brandão in Ferreira Jr. quando diz:

Quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizagem. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem (2005, p. 86).

O período em que vivi na Tailândia, o confronto – que logo suscitou uma identificação, com os meios e as culturas totalmente diversos, modificou o meu modo de *ser*, de *agir* e de *ver* o mundo. Certamente, as relações intra e interpessoais construídas nesta experiência ímpar, foram elementos constitutivos do que sou hoje, garantindo meu interesse na participação crítica e ativa diante das questões educativas de sensibilização e humanização,

assim como o envolvimento para a construção e a mudança de posturas humanas diante da complexidade da vida que, por sua vez, refletem nos valores socioambientais.

Ao ingressar no Mestrado em Educação Ambiental (EA), isto revelou-se um processo de intenso desassossego, pois sendo imaginado, em primeiro lugar, como apenas um *complementar* da graduação, um *continuar* no caminho acadêmico, causou forte impacto nas convicções estabelecidas até então. Tal momento constituiu-se para além do processo intelectual do estudo; constituiu-se para a vida e, neste sentido, a transformação pessoal interna foi perceptível em meus pensamentos.

Evidentemente, ao iniciar a elaboração do meu projeto de pesquisa, busquei correlações com minha formação em Artes, mas tinha dificuldades para estruturar a proposta. Quando abordei, no primeiro parágrafo, *momentos de construção e reconstrução*, referia-me aos discursos contemplados nas aulas, nos livros, nas falas dos professores e colegas que emaranhavam meus pensamentos e que, por sua vez, propiciavam uma estrutura cíclica de avanços e recuos a respeito do entendimento de EA. O processo foi dolorido, no sentido de seu viés angustiante de uma procura constante não correspondida de imediato e, ao mesmo tempo, enriquecedor por sua capacidade de indagar e assinalar situações que necessitam de mudanças, de um movimento transcendente de idéias.

Foi no segundo semestre de 2007, em uma excursão do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) para o IV Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – SIGEA, em Erechim - RS, que a presente pesquisa começou a se delinear.

As questões estéticas, o relacionar-se sensivelmente com o Todo, despertaram em mim a curiosidade, a vontade de entender de que maneira as minhas vivências se processaram e de que forma esta *abertura sensível* para a Vida colaborou para um relacionamento diferenciado com o contexto social, histórico e natural que identifico em mim. Neste sentido, ao saber da presença de importantes pesquisadores e palestrantes, no Simpósio, decidi aproveitar a ocasião para investigar a opinião de pensadores da EA sobre a questão.

Naquele momento já tinha decidido sobre o foco temático de minha dissertação: *a importância da estética no contexto da EA*.

Nesta perspectiva, com o intuito de investigar as interrelações entre Estética e Ética na formação de educadores ambientais diferenciados, defini a pergunta que seria feita aos entrevistados: De que forma, dentro do contexto da EA, abordas a questão da estética, a importância da arte na formação dos sujeitos?

Intuitivamente aproximava-me dos processos (auto)formadores, privilegiando um dos conceitos-chave da estudiosa Marie-Christine Josso (2004), a *formação experiencial*. Estudos,

esses, potencializados através da minha participação no PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, FURG/CNPq, coordenado pela professora Cláudia Mariza Mattos Brandão, co-orientadora informal desta dissertação.

Dentre os palestrantes presentes ao Simpósio, autores que fazem parte do leque de pensadores e escritores estudados no PPGEA, selecionei *Carlos Rodrigues Brandão*¹, *Carlos Frederico Bernardo Loureiro*² e *Valdo Barcelos*³, reconhecidos pesquisadores no âmbito da EA para a realização de entrevistas. Interessante pontuar que tais pesquisadores compartilham linhas teórico-metodológicas diferentes: Brandão e Barcelos seguem o pensamento fenomenológico; enquanto Loureiro, a vertente crítica. Ressalto essa questão, pois é preciso, no cenário atual, entrelaçar conhecimentos, mesmo que distintos em determinados pontos de vistas, que possibilitem ações transformadoras nas instâncias educativas e ambientais. Diante da urgência de mudanças no pensamento e conseqüentemente nos comportamentos humanos, não cabe mais o conflito entre as divergências do conhecimento e, sim, suas convergências que possam se complementar e, juntas, atuarem para efetivas ações de EA. Assim foi desencadeado o processo investigativo, sendo que o contato com os referidos autores e outros encontrados na incessante revisão bibliográfica possibilitou-me delinear o problema e aproximar-me do meu objeto. A questão de pesquisa ficou assim definida: **Como (re)significar a Educação Ambiental sob o ponto de vista dos valores ético-estéticos?**

A investigação caracteriza-se por sua complementaridade: é de natureza bibliográfica, apoiada em revisão da literatura a respeito dos elementos investigados, e envolve a realização de entrevistas com reconhecidos pesquisadores da EA. Ela consiste, *a priori*, numa proposta de investigação de caráter antropológico e social, caracterizada como recurso de compreensão do mundo circundante, um processo que busca evidências da necessidade do desenvolvimento de uma razão sensível que efetive a EA como uma fusão da Ética e da Estética.

Para a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas, utilizo, como recurso metodológico, a *Análise Textual Discursiva* proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2005) que pode ser entendida como *um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados* (MORAES, 2005, p. 87).

¹ Psicólogo, antropólogo, pesquisador e educador.

² Biólogo, ecólogo, pesquisador e educador.

³ Formado em Veterinária e pesquisador, que se dedica à área da educação e da EA.

No primeiro capítulo, intitulado **Diálogos possíveis entre Educação Ambiental e Estética**, abordo algumas concepções de EA, assim como de meio ambiente, ressaltando a importância de uma visão sensível, ampla e reflexiva frente ao contexto socioambiental presente. Ênfase a educação do sensível, em especial a do *olhar* para a percepção das questões estéticas que orientam os valores éticos, as mentalidades e os comportamentos, fatores reveladores do sentido de pertencimento dos seres humanos com relação ao meio, que permitem o *cuidar* das instâncias ambientais (internas, externas, locais e globais) como parte de si próprio.

Em **Espaços-Tempos da Estética e suas implicações**, apresento as principais concepções históricas de Estética e suas intrínsecas relações com os paradigmas dominantes em cada época. A discussão também relaciona a abordagem do pensamento complexo de Edgar Morin (2001) que permeia as questões da EA, voltadas para o reconhecimento de si no Outro⁴, assim como do cuidado com os mesmos, sob a compreensão do sentido ético-estético necessário às práticas diárias individuais e coletivas.

No terceiro capítulo, **Por uma estética que permita uma Educação Ambiental de (re)significações**, apresento o percurso metodológico da pesquisa, expondo o processo de análise realizado através da *Análise Textual Discursiva*. A partir da categorização dos dados, proponho um diálogo com os autores entrevistados, apontando possíveis relações entre o pensamento dos teóricos e as minhas próprias concepções sobre o assunto construídas a partir de uma ampla revisão bibliográfica.

No último, intitulado **Tecendo as Considerações Finais**, no reconhecimento da (re)criação contínua do próprio pensamento, encerro por ora a discussão com a certeza de que as questões estéticas constituem-se como aspectos relevantes e complementares na formação ética do sujeito para uma (re)significação das posturas incoerentes que presenciamos nas relações ambientais. De incoerência por não corresponderem às urgências de mudanças, que exigem uma educação do sensível capaz de orientar e potencializar as ações tanto individuais quanto coletivas.

Finalizo contemplando a perspectiva dos processos (auto)formadores de Josso (2004) para abarcar a minha experiência de vida, no caso a vivência de um ano na Tailândia, momento decisivo para transformações que se sucederam na minha própria formação, tanto pessoal quanto profissional. Transformações de extrema relevância para o desenvolvimento

⁴ A expressão Outro refere-se a reflexão e conduta ético-existenciais sobre o reconhecimento e acolhimento da *alteridade* absoluta do outro, seja ele de natureza humana ou não, apoiados no pensamento de Emmanuel Lévinas (2005).

de uma *razão sensível*, guia de atitudes reflexivas, críticas e de mudanças. Com a pesquisa, esta maneira de ver o mundo pelo viés estético, foi apresentada pelos autores da EA como possibilidade significativa nas (re)elaborações de pensamentos e posteriores comportamentos em correlação às questões ambientais, corroborando com o meu subjetivo processo enquanto educadora ambiental.

1 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESTÉTICA

Si nos portamos bien, está prometido, seremos todos iguales, sin distinción de raza, color, sexo, idioma, religión ni opinión. Todos veremos las mismas imágenes y escucharemos los mismos sonidos y vestiremos las mismas ropas y comeremos la misma comida y estaremos solos de la misma soledad dentro de casas iguales donde respiraremos la misma basura y seremos conducidos por los mismos automóviles y programados por las mismas computadoras, en un mundo que será maravilloso para todo lo que no tenga piernas ni patas ni alas ni raíces.
(El paraíso – Eduardo Galeano)

As relações humanas, devido ao crescimento exacerbado dos transportes, das indústrias, da própria população, ou mesmo da revolução das informações e imagens no complexo processo global, sofreram profundas alterações ao longo do tempo.

Frente ao sistema multidimensional da globalização, deparamos-nos com problemas referentes à capacidade de suporte da Terra e à própria condição de vida da espécie humana. Ao constatarmos que é crescente o número de pessoas que aderem aos padrões de consumo estimulados pelo modelo de vida econômico vigente no capitalismo, verificamos com a mesma intensidade os recursos finitos esgotarem-se, sem tempo para se regenerarem.

Neste momento, quando as questões ambientais *pipocam* em nossas vidas, pelas consequências socioambientais visíveis, a Educação Ambiental, aqui entendida não como uma categoria ou disciplina, mas sim como uma tônica necessária à Educação como um todo, tem como meta desempenhar o necessário e essencial papel de fomentar a afinidade das pessoas e da sociedade em geral, ao paradigma da consciência. Esse paradigma que se refere à coexistência, à corresponsabilidade, ao respeito à diversidade – sociopolítica e cultural –, à vida, ao planeta Terra e ao universo, impulsiona a atenção para novos/outros valores, assim como para a percepção humana em diversas ações/situações, citando, por exemplo, os valores éticos⁵ e estéticos.

Considerando a abrangência do conceito de meio ambiente, ao falarmos de EA, torna-se necessário salientar os equívocos ainda presentes encontrados em algumas perspectivas da educação ao referir-se de maneira limitada à natureza, às plantas e aos animais, como se o ser humano se situasse do outro lado, do lado oposto, apenas como observador e conservador dessa natureza aparentemente não conectada, não associada à sua natureza humana. Esse

⁵ O conceito de *valores éticos* utilizado na presente reflexão tem como base o entendimento de Nicola Abbagnano (2000), que considera a ética como a ciência do *móvel* da conduta humana, apontando seus “motivos” ou “causas”, ou das “forças” que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos.

pensamento é historicamente herdado da Modernidade, das visões antropocêntricas orientadoras de posturas egocêntricas que atendem aos interesses próprios desconsiderando as correlações existentes.

Hoje temos consciência de que o *ambiente* deve ser compreendido com maior amplitude, como a atmosfera que circunda o ser humano, assim como os demais seres vivos, como uma extensão do social, do individual, do ecológico, do cultural e do afetivo. No entanto, essa atmosfera sofre modificações através dos tempos, e sendo elas positivas ou não, uma postura educacional se faz necessária, com o intuito de problematizar e refletir sobre a situação ambiental em sua complexidade. Apesar do enfoque comum que engloba as questões da EA – o meio ambiente e a educação voltados para um melhor relacionamento entre este e o ser humano – existem diferentes vertentes que sustentam distintos discursos para efetivar tal prática educativa.

Nas primeiras décadas da EA (anos 70), o enfoque educativo era muito mais *naturalista*, *conservacionista*, com uma pedagogia de “resolução de problemas”, sem na verdade questionar ou compreender mais profundamente as demais relações com o meio natural (SAUVÉ, 2005). Logo após, surge o entendimento *sistêmico*, através do qual se faz possível um conhecimento mais adequado da realidade ambiental. Uma visão de conjunto que identifica a diversidade dos componentes de um sistema ambiental e compreende as relações entre os mesmos, possibilitando escolhas mais apropriadas para a “resolução de problemas”. Ainda assim, o ambiente é apreendido com certo rigor científico, com a vertente *humanista* será o começo da fusão do conjunto de elementos biofísicos com as demais questões que envolvem a vida – as culturais, históricas, econômicas..., evocando o sensorial, o valor simbólico e afetivo. Essa forma de entendimento das questões ambientais abriu as portas para a *holística*, que foca não apenas as dimensões socioambientais, mas também as de caráter individual, de subjetividade do ser para com a realidade externa em sua complexidade, propiciando o entendimento do *todo* como mantenedor das particularidades e das interações das partes.

Acima, tracei alguns dos principais pontos da trajetória da EA, e encaminho seu desfecho direcionando para a vertente *crítica*, que visa desconstruir as realidades socioambientais almejando a transformação das causas dos problemas (SAUVÉ, 2005). Faz-se também necessária e presente a compreensão do que é a EA, numa abordagem direcionada às transformações sociais, à sucessão de mudanças coletivas não restritas ao ambiente institucional de educação, como expõe Marcos Reigota (1998, p. 23):

Precisamos ter claro que a EA representa ao mesmo tempo uma crítica e uma alternativa aos processos pedagógicos conservadores. Mas a sua crítica/alternativa não se limita ao espaço educativo. Elas se ampliam ao modelo econômico, social e cultural vigente, assim como às formas de se fazer política, ciência e arte, sem esquecer ainda que ela pretende influir no cotidiano, propondo relações sociais e afetivas baseadas na ética, na justiça e na sustentabilidade.

No percurso dos caminhos da EA podemos escolher distintas direções, mesmo que entrecruzadas por pontos comuns, e isso não significaria uma indecisão do caminhante por não saber a direção certa, pois no âmbito educacional – desde que as ações não sejam negativamente elaboradas – penso que todas as perspectivas podem ser úteis, analisadas, (re)significadas, elaboradas, correlacionadas, enfim, podem contribuir para uma educação transformadora.

1.1 Entre a ética e a estética

A relação que estabelecemos entre as *coisas* e as nossas necessidades manifesta-se no modo como percebemos a vida, *mis sentidos y mi consciencia me ofrecen una imagen de la realidad en su simplificación práctica* (MUKAROVSKY, 1997, p. 147). A relação ético-estética do indivíduo com a realidade é mediada por processos de significação humana, social, histórica e cultural. Ou seja, não existe a coisa em si mesma, mas sim em relação dialógica com o homem, com suas propriedades sensíveis.

Torna-se de fundamental importância a reflexão sobre a estética para tratarmos das questões éticas. O caráter provocador da estética abre caminhos para a percepção do Outro e pode favorecer, por exemplo, a própria condição de reflexão das normas morais, do juízo moral, que conduzem o comportamento humano em sociedade. Nesse sentido, é de extrema relevância pensar o respeito alheio também pelo viés da sensibilidade e não apenas pela obrigatoriedade.

De modo geral, as normas éticas que conduzem e controlam as sociedades, negligenciam as particularidades, a alteridade, e acabam por necessitar uma articulação com a estética para uma realização humana mais efetiva e sincera. A partir da percepção sensorial, ampliamos nossa reflexão e nos preparamos para o próprio manejo dessa alteridade, dessa relação com o Outro na compreensão de que o mesmo está sempre fora como dentro de nós.

O juízo moral articula elementos cognitivos e estéticos, ou melhor, quem tem gosto/sentido apurados pode refletir situações de injustiça, por exemplo, pode ser mais sensível para reconhecer as diferenças e as semelhanças presentes nas mesmas – do que se encontra fora de nós. As relações éticas necessitam da arte para a prevenção da insensibilidade com o Outro, nos auxilia para uma contínua desconstrução das realidades estereotipadas de pensamentos e comportamentos, para o reconhecimento do próprio limite do conhecimento racional. As questões ético-estéticas correlacionadas com a EA podem ser pensadas numa relação de negação, ou seja, “estou na educação e também não estou”; o não estar define a relação estética com as coisas – o estranhamento. O Outro, que está fora e dentro de mim ao mesmo tempo, não somente a percepção deste, mas numa ética do reconhecimento pensá-lo na medida em que nós não temos uma separação para com ele.

A postura que o ser humano adota frente às realidades circundantes integra a relação entre ética e estética; o sentido da atividade que escolhemos, enquanto interferência nas realidades, recai sobre o resultado dessa intervenção, e é através dele que a escolha de determinados instrumentos sobressai perante outros. O mesmo instrumento pode ser visto através de diferentes vertentes, por partir de visões de distintas pessoas; tudo depende da minha intenção, da minha conveniência para escolher os instrumentos que possam obter resultados esperados.

Como introdução à reflexão acerca dos valores/caminhos ético-estéticos que orientam o percurso da EA, argumento, embasada no pensamento do filósofo tcheco Jan Mukarovsky (1997), a constituição do aspecto estético, alicerçada no tripé: *função, norma e valor estético*, por estarem estes estritamente ligados. Obviamente cada um deles possui suas particularidades; algumas serão contempladas para melhor compreensão de que os fenômenos estéticos não estão/são isolados dos demais aspectos da atividade humana.

1.1.1 Função estética

O estético apresenta-se nos fenômenos sociais e salienta, através da função estética, seu caráter de movimento progressivo imanente. A função estética encontra-se numa área mais ampla que somente a referida às Artes, ou seja, a outros objetos, assim como qualquer ação (processo natural ou atividade humana) podem vir a apresentar função estética. A característica da função estética não é algo inerente ao objeto, por si só, e sim uma

propriedade que se manifesta em determinadas condições, em contextos sócio-históricos específicos. Há uma dependência de época, de um estado social que a condiciona, privilegiando alguns fenômenos em detrimento de outros. A subjetividade, de forma geral, por exemplo, acaba por embasar-se numa função estética global, orientadora do mundo fenomenológico, dos processos e objetos. Posso usar como exemplo o modo pelo qual o entendimento de certas formulações é desenvolvido em sociedade: a visão de cultura, de educação, de ambiente, ou mesmo de formas induzidas de se portar, se vestir...

É possível afirmar que a função estética faz parte de parcelas que determinam o comportamento humano em sua relação com a realidade social; Mukarovsky (1997) vai chamar de *consciência coletiva* a base para tal unidade de compreensão, que estabelece as relações entre os fenômenos, entre as coisas, transformando-as como portadoras de função estética e que, por sua vez, unifica os estados individuais de consciência. A função estética pode vir a ser uma maneira de diferenciação social – aproveitada por classes sociais ditas superiores para distinguir-se e afastar-se das outras; ou pode apresentar-se como um fator de convivência social – como o caráter estético de festas populares e religiosas, dentre outras características. Penso ser interessante reproduzir aqui, com as próprias palavras de Mukarovsky, afim de que nenhuma questão significativa seja perdida, a visão sobre as relações existentes entre a função estética, o sujeito e a sociedade:

La función estética significa, pues, mucho más que algo flotante en la superficie de las cosas y del mundo, como se suele considerar a veces. Interviene parte en la gestión de la relación – no sólo pasiva, sino también activa – entre el individuo y la sociedad, por un lado, y la realidad en el centro de la cual están situadas, por otro (MUKAROVSKY, 1997, p. 59).

1.1.2 Norma estética

A norma estética é compreendida nesta discussão teórica como controladora e orientadora da função estética, caracterizada pela renovação contínua de sua essência processual/complexa, ou seja, suas regras podem ser mutáveis ao longo dos tempos. É entendida como um mecanismo equivalente às ações da sociedade e ao coletivo que impera sobre o individual, por atuar de forma censurável ou mesmo com a imposição de um estilo em determinado momento histórico. A própria estética surgiu como uma ciência sobre as regras

que determinam a percepção sensorial, a respeito das condições obrigatórias sobre a beleza. E afortunadamente, o caráter variável das normas foi levado em consideração no decorrer da evolução histórica da própria estética.

Mukarovsky (1997) denomina *antinomia dialética* o caráter contraditório entre a pretensão à obrigatoriedade da norma e seu caráter real tanto limitado por um lado, quanto variável, por outro. Em vista do caráter variável e limitado da norma, o vínculo que pode ser estabelecido trata-se da relação entre a norma estética e a organização social, não sendo possível abordá-la apenas do ponto de vista do sujeito. Sua propriedade dialética reflete em sua própria concepção enquanto feito histórico, ou seja, para a compreensão da mesma é necessário que se leve em consideração sua sujeição às variações ao longo do tempo. Enfim, as normas estéticas, amplamente falando, são variáveis e devem ser correlacionadas ao social, pois em momentos distintos podem apresentar-se como indicativas de meios sociais, ou seja, de acordo com a mudança das mesmas como superiores e inferiores, antigas e recentes..., determinam os movimentos estruturais contínuos e cíclicos da organização social. Clarifico que tais normas estão da mesma forma conectadas às demais normas e que, relacionadas com a estrutura social, constituem-se como o existente na *consciência coletiva*. A maneira como é estabelecida essa relação, com as normas em vigor de cada época, implica significativamente na própria formação social.

1.1.3 Valor estético

Especificamente no contexto da Arte, onde o valor estético é intrínseco, o cumprimento da norma é uma condição dispensável; no entanto, fora desse campo, o valor está estritamente relacionado com a norma cumprida. Diante do objeto estético há uma variabilidade de valores, exemplificando, a própria condição da arte efêmera frente à característica eterna de outras, assim como o material utilizado, coadjuvando muitas vezes nesse processo de duração ou passagem da obra. A variabilidade do valor estético pertence à sua própria essência, ou seja, ao seu processo – ao mesmo tempo em que interfere na dinâmica social, nas suas relações, também é afetado por ela.

As instituições criadas pela sociedade influenciam, por meio de seus regulamentos e seus distintos objetivos, a valorização estética. Torna-se complexo o processo de criação, assim como de transformação dos valores, considerando a própria evolução social e a

imaneente evolução da estrutura artística. O valor estético embasa-se nos fenômenos sociais e, ao atuar em particular na esfera artística, sua variação assim como sua estabilidade estão em relação com a esfera social. Para além dos valores estéticos, existem, na obra de arte, os valores extra-estéticos, ou seja, que possuem seus distintos signos para diferentes perspectivas presentes na multiplicidade da vida que a recebe, de seus espectadores. Tais valores se unem, prevalecendo os estéticos; no entanto, ambos possibilitam uma relação entre a obra e a realidade do indivíduo, com o qual se comunica a obra, explicando melhor com as próprias palavras do autor, *mediante el valor estético el arte actúa sobre la postura emocional y volitiva del hombre frente al mundo, interviniendo directamente como refulador básico del comportamiento y del pensamiento humano [...]* (MUKAROVSKY, 1997, p. 101).

O estético, compreendido por essas três esferas expostas de forma introdutória, estende-se para a amplidão da vida que engloba as atividades humanas, não devendo ser limitado enquanto objetivo de sua intenção, como muitas vezes o é, somente a questão da expressão, do prazer, do conhecimento, etc. – Pois o estético é mais do que isso, contempla muitos outros aspectos.

1.2 Sobre a educação ambiental dos sentidos.

Para compreendermos as diferentes vertentes da EA, precisamos estar familiarizados com uma gama de outros conceitos, como os de ambiente, natureza, sustentabilidade, educação, por exemplo, que, por sua vez, influenciam a perspectiva ambiental da educação. Como bem alude Michèle Sato (2001, p. 8):

As representações sobre o meio ambiente são múltiplas. O que aceitarmos como verdadeiro e adequado às circunstâncias locais, determinará nossas ações no campo das relações que se estabelecem entre o ser humano e a natureza, mediatizada pelos complexos sistemas sociais. A natureza nunca pode ser separada de alguém que a percebe, ela nunca pode existir efetivamente em si porque suas articulações são as mesmas de nossa existência e porque ela se estabelece no fim de um olhar ou ao término de uma exploração sensorial que a investe de humanidade.

Ao falar de multiplicidade, o termo diversidade emerge espontaneamente, e é na fragilidade da capacidade humana de enfatizar as diferenças naturais aonde impera a *justificativa* para a desigualdade. O etnocentrismo da classe dominante é reforçado pela

carência de percepção e sustentação da diferença cultural, pelo modo com que esta diferença ainda é trabalhada por muitos programas de EA no mundo inteiro, destaca Sato (2002, p. 2):

Na tessitura desta diversidade, cremos que o maior desafio da EA se ajusta na busca da alteridade – no respeito aos diferentes. É preciso desejar a transformação social através da participação de idéias plurais contidas na essência reflexiva para uma Terra com mais responsabilidade ecológica. Se for realmente verdade que desejamos um mundo melhor, com desejos arrepiando peles, gestos, falas e atitudes despertando paixões e até permitir deixar arriscar os fôlegos suspensos, também é igualmente verdade que em nós repousa o maior trabalho. Somos nós que temos a árdua tarefa de realizar, inescrupulosamente, nossos sonhos e fantasias.

É preciso considerar a EA em sua extensão elementar e complexa. Não há como situá-la apenas por um viés social ou natural – pois são duas dimensões interligadas, que se complementam oferecendo uma magnitude de difícil conceituação rápida. Dependendo das concepções, o cenário educativo passa a contemplar o ambiental como uma parte constitutiva do ser humano ou não.

Ressalto a necessidade do fazer educativo estar articulado com as demais esferas da vida, como a família, as instituições, o trabalho, considerando a educação de forma ampla/planetária, englobando a esfera individual para que sua ação transformadora seja efetivada com êxito. A reflexão sobre as condições de existência, com a projeção da capacidade de superação do ser/estar no mundo, muitas vezes submetido às relações de poder vigentes, torna-se fundamental dentro da perspectiva de uma EA crítica e transformadora, ao permitir um conhecimento permanente da realidade:

Podemos afirmar que a prática educativa que ignora tal entendimento do sentido transformador, a problematização crítica da realidade e a possibilidade de atuação consciente nesta, se configura como politicamente compatibilista, socialmente reprodutora e metodologicamente não dialógica, adequando sujeitos a padrões, modelos idealizados de natureza, dogmas e relações opressoras de poder (LOUREIRO, 2004, p. 92).

Ao possibilitar a abertura para o diálogo, no processo de ensino-aprendizagem com acesso à informação clara e relacional, está-se praticando uma ação educativa frente à realidade social vigente, com postura crítica-reflexiva, inovadora e transformadora de pensamentos e atitudes individuais e coletivos. Educar requer dialogar constantemente com as questões processuais da nossa cultura, do nosso meio social, histórico, político e econômico, a

fim de criar soluções reflexivas, conscientemente elaboradas para uma estratégia de ação eficiente.

Somos herdeiros da Modernidade, cujo guia apresentava-se sob o viés da razão científica – realidade primeira para a compreensão da vida, sinônimo de padronização –; todo o restante era negado porque instável. O todo que sobra trata-se dos saberes populares, da afetividade, das crenças, do mítico, enfim, das coisas do sensível. “Consagrou uma sabedoria divorciada do conhecimento e uma ciência humana separada do conhecimento técnico-científico” (SATO, 2002, p. 3) e conduziu o ser humano ao não sentir, ao ver sem olhar, ao engolir sem degustar, enfim, do qual suscitou o século XXI, a contemporaneidade, cansada do mundo anestésico, necessitada de *estesia* (DUARTE JR, 2004).

Tornou-se urgente e essencial privilegiar a cultura da qual fazemos parte, e com ela e através dela abrimos espaços para o maravilhar-se, para a revelação dos sentidos, para a *vivência estética*, que pode se dar em qualquer espaço, seja ele escolar, familiar, urbano ou mesmo nas próprias relações interpessoais. Caracterizada como cultural essa vivência envolveria, segundo Brandão (1995, p. 130-131):

[...] a festa, a crença e a celebração, uma brincadeira seríssima de jogos com símbolos, através dos quais as pessoas se dizem e inventam entre elas não apenas as relações sociais, mas relacionamentos empapados de sentidos e afetos, de reconhecimentos, de alianças e desconfiança de identidades [...] estruturas complexas de relacionamentos, os significados que atribuem, trocas de bens regidos por princípios de direitos e deveres que são misturas de almas através de coisas e coisas através de almas, tornadas inteligíveis, a partir de um mútuo reconhecimento de auto-imagens próprias, universais e particulares.

As condutas orientadas por padrões de ações e reproduções requerem uma transformação das atividades humanas, que seja capaz de restaurar a conexão do ser humano com a natureza, mediada pela cultura e a credibilidade da inteligência numa perspectiva da razão sensível.

O discernimento ético e estético como, por exemplo, a capacidade de análise sobre o modo como as coisas são feitas, assim como sobre o significado, o sentido humano que se tem enquanto base frente às atividades socioambientais serve de apoio à compreensão do Todo ao nosso redor, assim como de elaboração para outras atitudes ante a abrangência da vida. Sendo também necessária a motivação do agir subsidiado pela noção de interdependência complexa das dimensões biológica, física, econômica, social, ambiental, psicológica, cultural, enfim,

constituintes do ser humano que tenha como prioridade o auto-respeito, ser humano humanizado.

As descobertas ofertadas pela Física Quântica mostraram que o mundo não mais se encontra calcado na permanência e na ordem das coisas. Elas revelam a necessidade de um diálogo com as questões do sensível, dimensão já adormecida, pois esquecida, mas igualmente importante para o desenvolvimento humano. Essa dimensão trata justamente da “máquina que move” as ações do ser humano, na qual se localizam as emoções, os afetos, desejos, cuja atenção se faz fundamental para ser trabalhada junto às práticas educativas. Considero o verdadeiro conhecimento, aquele construído junto e não repassado, com base numa educação que entende a dimensão planetária enquanto uma estrutura sistêmica/complexa – de interdependência, como possibilidade de apreensão dos valores humanos de fundamental importância no contexto da realidade atual. Tornar-se-ia possível a formação de cidadãos que possam coexistir com as exigências da contemporaneidade, aliando-se o conhecimento sensível ao racional, através da visão/entendimento das condições e intervenções locais correlacionadas à dimensão global.

Ao longo dos séculos, o *olhar cartesiano* deixou suas marcas nas relações entre o ser humano e o meio ambiente. Ainda hoje, nos tempos da Pós-Modernidade, esse olhar encontra-se projetado em formas estereotipadas de *ver* o mundo como, por exemplo, não enxergar a rua da minha casa como extensão do meu pátio e, dessa forma, propagar para toda uma dimensão espacial que, de fato, relaciona-se diretamente com a minha vida, mas que não é compreendida como tal. Esse olhar estereotipado atinge em grande escala as situações vigentes de calamidade social; trata-se de uma falta de pertencimento ao planeta Terra sustentada pelo pensamento dicotômico de homem x natureza.

Relaciono rapidamente essa herança cartesiana/objetiva com a própria perspectiva surgida na *Renascença*, cujos princípios almejavam o aprisionamento do real, afirmando uma única forma de representação, com base no emprego de cálculos matemáticos rigorosos para as proporções, tanto das figuras humanas como as de construções arquitetônicas. Tal projeto de perspectiva tornou-se superior, em termos do poder que representava na época, ao próprio *olhar humano*, que enxerga a realidade pelo viés de seus sentidos, que captam o mundo em sua essência, cheio de imperfeições e outras características particulares do movimento da Vida.

Atualmente, com a infinidade de imagens que pontuam nosso cotidiano, faz-se necessário um reaprender a *olhar* que possibilite *ver* o mundo de forma a admirar-se, a espantar-se, enfim, a percebê-lo de modo sensível. Falo de um olhar atento, no sentido

cuidadoso da palavra, com sentimentos para com o invisível por detrás da visibilidade ofuscante que se apresenta a nós. Um olhar revelador e apurado torna-se fundamental na era da visualidade, numa perspectiva crítica de denúncia dos significados contidos nas imagens, ainda mais em se tratando daquelas cuja função é impor determinados valores e comportamentos. Enfim, um olhar que não apenas denuncie tais valores destrutivos, negativamente elaborados, mas que anuncie o sentido de nossa existência na Terra.

Numa abordagem do conhecimento visual e de humanização, deparamo-nos com o inevitável e importante trabalho de mediação requerido pela imagem na sociedade contemporânea. Levando em consideração a poluição visual que impregna cotidianamente nossas vidas, torna-se indispensável uma *educação do olhar*, no sentido de um processo de humanização em direção à sobrevivência digna da cidadania. Assim como a educação do sensível, numa relação com as concepções ambientais, cujos olhares já perpassaram diferentes abordagens, a EA deve seguir sua recriação constante, ao mesmo tempo em que avalia seus caminhos voltados para a convivência coletiva e para a relação social frente ao mundo (SATO, 2004). Ou seja, “num olhar fenomenológico, significa avaliar a si próprio na busca da identidade individual (ser humano), buscando uma área de aprendizagem coletiva da alteridade (sociedade) e, desta justaposição, construir uma relação com o mundo (oikos)” (SATO, op.cit., p. 12).

A percepção estética é um olhar que busca outras arestas de leitura, procurando, na relação estética com ele estabelecida, gerar novos sentidos para a formatação de outras/diferentes realidades. Por não esgotar-se no reconhecimento da aparência em si, o estético, ao estender as possibilidades significativas, faz o sujeito reconhecer e ampliar seu poder reflexivo, crítico e criativo.

O campo perceptivo do *olhar* nos afortuna com sua essência investigativa, quando apurado, sensível e crítico e, dessa forma, nos proporciona o espanto da descoberta de outro mundo circundante, camuflado muitas vezes sob o benefício de olhares cansados e reprodutores de visões calcadas em “verdades absolutas”. Compreendemos então que não basta olhar, é preciso *olhar com cautela*, com paciência e vontade de desenvolver sensações visuais únicas ao chegar à essência das coisas, ao olhá-las com intensidade, criticidade e reflexão – um olhar que amplie as possibilidades de significados.

A questão do *olhar educado* pode ser ilustrada com o Mito da Caverna, de Platão (Livro VII, de *A República*, 380 – 370 a.C.), uma rica e sábia metáfora da condição humana e totalmente atualizada, no que tange à descrição da humanidade. Nela, Platão imagina pessoas presas numa caverna e que, acorrentadas, são obrigadas a olharem sempre para a mesma

parede na escuridão. A única “realidade” que vislumbram são frutos da penumbra, de sombras projetadas pela pouca iluminação, como uma simulação da realidade que se torna a própria realidade. Se nessa situação, também imaginou Platão, uma pessoa levasse um desses prisioneiros para fora da caverna e lhe proporcionasse a visão das imagens exteriores, ele inicialmente sofreria pela forte luz natural em seus olhos; no entanto, logo se maravilharia com a quantidade de novas formas, novos objetos e pessoas que se apresentariam, libertando-se assim do *aprisionamento do olhar* pelo qual compreendia o todo à sua volta.

Na proposta platônica é possível verificar a questão fundamental da *educação do olhar*; assim como a humildade de quem está dentro da caverna e é ajudado por outrem a enxergar mais e, muitas vezes, melhor. E aludindo também à metáfora da *chama da vela*, de Gaston Bachelard (1989), compreendo o processo do conhecimento como dolorido e dificultoso em seu percurso, sendo preciso atentar às luzes que querem ser acesas, ou que resistem para não apagar, ao invés da comodidade de viver na escuridão – à sombra da luz do conhecimento.

O viés da Estética, a *educação do sensível*, vai ao encontro dessas necessidades como um recurso simbólico que se constitui numa ferramenta de extrema importância para os processos educativos. Em hipótese alguma pretendo esgotar o assunto nesse sentido. A proposta é fomentar uma discussão/reflexão sobre as inúmeras instâncias orientadoras de valores ético-estéticos e de práticas educativas voltadas para uma perspectiva ambiental coerente com as condições da realidade vigente.

1.3 As possibilidades no caminho.

A explicação de Philippe Layrargues (2004), na apresentação do livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, organizado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), é de significativa ajuda no auxílio às indagações, aos questionamentos do termo EA – rodeado de tantas classificações e denominações que norteiam as práticas pedagógicas – quando diz ser um vocábulo cuja essência trata do substantivo *educação* e cujo adjetivo *ambiental* anuncia o contexto desta prática educativa, princípio que motiva a ação pedagógica.

Significativa ao fato de fazer-nos pensar sobre qual educação está-se falando, sobre qual ambiente está-se compartilhando, sendo os distintos direcionamentos destas educações reflexos do meu *olhar* para com o ambiente à minha volta. Posso entender que o que me

rodeia não tem qualquer relação com o que sou; desta maneira, minhas atitudes podem vir a ser de total despreendimento, sem qualquer reflexão a respeito do meu agir cotidiano. Esta concepção vai repercutir profundamente no modo como *enxergo* a Vida e, conseqüentemente, no caminho do fazer educativo para nela e com ela habitar.

Ainda nos deparamos com atividades ditas como de EA que, no entanto, carregam inerentes aos seus discursos, no conteúdo desenvolvido ou mesmo na metodologia de trabalho aplicada, as concepções antropocêntricas que sustentam a visão da superioridade do ser humano ante a Natureza, muitas vezes apresentando uma perspectiva conservadora. Isto porque, segundo Mauro Guimarães (2004), essas práticas estão presas a uma *armadilha paradigmática*, ou seja, inconscientemente uma visão preponderante de mundo controla os modos de pensar e agir da sociedade, visíveis através dos próprios movimentos dominantes revelados nessa.

A relação sociedade-natureza, pelo viés tradicional da educação vinculado ao pensamento cartesiano da Modernidade, se estabelece através de um olhar unicamente racional, muitas vezes negando os sentidos, a própria sensibilidade e, sob esse olhar, defende-se o direito da apropriação da natureza externa para servir a interesses próprios. Assim sendo, uma das tarefas mais instigantes da EA, e dos processos educativos como um todo, é a de redirecionar o indivíduo para a sua inerente capacidade criativa e dialógica, afastando-o de uma percepção de mundo puramente racional. De acordo com esse pensamento, o ser humano foi levado a estruturar o mundo de forma rígida e homogênea, afastando-se dele como observador isento, que não se reconhece como parte integrante do ciclo da vida, mentalidade essa reforçada pelo pensamento judaico-cristão:

[...] E Deus os abençoou (homem e mulher) e lhes disse: “Sede fecundos e multiplicai-vos, enchei e **subjugai** a Terra! **Dominai** sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu e sobre tudo que vive e se move sobre a Terra” [...] (BÍBLIA SAGRADA, Livro do Gênesis, cap. 1, versículo 28).

No contexto desta reflexão, é possível percebermos a necessidade do sujeito de reencontrar a si mesmo como uma condição imprescindível para encontrar-se com/no mundo. Sem o conhecimento de sua natureza criadora, afetiva, simbólica, instintiva, o mesmo torna-se impossibilitado de entender o movimento do mundo no qual deveria sentir-se inserido. Sem tampouco estar ingenuamente falando desse mundo que se apresenta como *estranho*, cabe ressaltar o controle da subjetividade pelo modelo socioeconômico vigente, o qual ultrapassou há muito o foco em poderes estruturais de produção de bens e serviços, alcançando as

estruturas de signos, de sintaxe e de subjetividade, principalmente através do poder que exerce sobre a publicidade, a mídia (GUATTARI, 1997). Quando Félix Guattari propõe a *ecosofia* – a articulação ético-política entre o registro ecológico do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana, alerta que:

A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do socius. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão – ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta – e em intenção – infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos (op.cit., p. 33).

É primordial, frente à dimensão educacional estabelecida, dialogarmos sobre valores estéticos, a forma como nos relacionamos com o mundo através dos sentidos, o que, por sua vez, implicam nos éticos, antes mesmo de qualquer ação educativa. Esses valores colaboram para o desvelamento de posturas submissas, reprodutoras de discursos/fazeres sem uma observação mais apurada, sem uma reflexão crítica que favoreça mudanças na formação dos sujeitos contemporâneos. Valores que podem ser construídos a partir de um olhar mais justo para com as relações socioculturais, favorecendo outras posturas frente ao meio ambiente.

É possível sim definir maldade, bondade, egoísmo, entre outros juízos de valores, já que essa é uma condição ética, mas como fatos da vida humana que se caracterizam em determinadas circunstâncias e que resultam de processos pessoais e psicológicos associados às dimensões externas familiares, comunitárias, de classe etc. Cabe a nós descobrirmos as razões que levam a identificarmos comportamentos como estando inseridos dentro de um desses valores e suas condicionantes, e estabelecer o movimento de superação daqueles valores, atitudes e comportamentos que julgamos como impróprios à vida social (LOUREIRO, 2004, p. 129).

A interação dos sujeitos com distintos saberes possibilita a (re)construção do *olhar* – condutor de mentalidades e comportamentos; é preciso que o indivíduo se perceba como agente de transformação nas relações ambientais; para isso necessita antes ter um *novo olhar* sobre o mundo, inserir-se culturalmente de uma outra/nova forma na sociedade.

Vivemos muitas vezes de forma artificial, superficial, afastados de nós mesmos, ignorando possibilidades de relações mais profundas e sinceras com o Outro. Ao propor mudanças na educação de modo geral, a EA possibilita transformações nas visões, nos sentidos e nas atitudes da sociedade. Sob o entendimento mais complexo da Vida – em suas correlações, voltada para uma razão sensível, a EA pode permitir o desenvolvimento das

capacidades técnicas assim como o despertar da sensibilidade, das questões perceptivas do humano para com o ambiental e o social. Dessa maneira, torna-se possível pensar na transformação humana e favorecer a revisão de alguns valores ético-estéticos naturalizados ao longo do processo histórico, a fim de desenvolver relações mais solidárias, assim como mais reflexivas e críticas da realidade ambiental vigente.

Sato (2001) convida-nos a pensar como relevante a importância da subjetividade para o entendimento da complexidade das correlações: homem, Natureza, economia, política e cultura. Na busca de uma educação estética para o fazer ambiental crítico consolidar-se, ou melhor, do sentido crítico que direciona à percepção compreensiva do Todo numa perspectiva de transformação dos sentidos enraizados no contexto racional, concreto. Ao mudarmos os nossos sentidos para com as realidades existentes, estamos possibilitando outras/novas formas de *enxergarmos* e compreendermos as relações no/do Todo. Dessa forma, pode-se tornar acessível o reconhecimento individual na diversidade, na complexidade da Vida e do pensamento, que favoreça a interação desse indivíduo com o meio ao qual pertence.

Ao longo dos séculos, fomos perdendo a aprendizagem pelos sentidos e hoje temos a EA como caminho de mudanças de mentalidades, que possibilitem a participação (comportamento) crítica do ser humano na (trans)formação de posturas mais coerentes com a situação atual. Falo do processo de análise crítica das realidades ambientais, sociais e educativas interrelacionadas, levando-se em consideração a especificidade de cada lugar, do contexto em que a Vida em sua totalidade se desenvolve. Para além da transformação de valores e mentalidades, a EA propõe a compreensão dialógica das especificidades dentro dos grupos sociais, para que numa visão das partes seja possível estabelecer os processos complementares e dependentes perante o Todo. As diferentes relações sociais podem ser melhor compreendidas ao evitar-se a consideração da dinâmica humana de forma generalizada.

Enfim, acredito ser urgente a substituição da racionalidade vigente – visível nos acontecimentos caóticos, desumanos com os quais nos deparamos atualmente – através do paradigma ético-estético, guia de comportamentos humanamente mais apropriados ao cenário ambiental contemporâneo, Sato (2002; 2007), Guattari (1993; 1997), Morin (2000; 2001) e Santos (2000) asseguram que não estou sozinha nesta jornada.

Cresce a cada dia o número de teóricos que defendem a necessidade de investirmos na reconstrução das próprias referências culturais (imagens em todos os seus sentidos e formas que subjetivamente nos conduzem no dia-a-dia) como forma de (re)estabelecermos o ciclo da vida no planeta. Maffesoli (2003), Szaniecki (2007) e Hernández (2007) revelam a

preocupação com as relações estéticas da vida cotidiana como reflexos dos valores sociais de cada sujeito e vice-versa.

Sabemos o quanto o modelo econômico vigente afeta diretamente a maneira como os sujeitos lidam com a realidade, com o cotidiano da vida e das relações interpessoais, e mais especificamente, com as relações frente ao meio natural. Hábitos são incorporados e naturalizados. Assim como as árvores são constantemente enfeitadas com *as sobras e os excessos* de sociedades cada vez mais consumistas (Figura 1)⁶, desconsideradas e desrespeitadas por relações objetais instituídas, ignoramos frequentemente a *teia da vida* (FRITJOF, 2001).



Figura 1: **Claudia Tavares.** *S/ título*, 2008.

A educação do olhar, do sensível, é apresentada como uma poderosa contribuição para o desenvolvimento de um pensamento crítico frente à cultura visual e suas relações socioambientais. Assim, almeja favorecer o autoconhecimento e o reconhecimento do Outro como constituinte do processo individual de aprendizagem.

[...] o conhecimento se inicia com as perguntas que fazemos à natureza. Mas essas perguntas surgem quando nós, ao contemplarmos a natureza, nos

⁶ Fotografia digital realizada no Cassino – Rio Grande/RS.

sentimos provocados por seus assombros. O início do pensamento se encontra nos olhos que têm a capacidade de assombrar com o que vêem (ALVES, 2005, p. 81).

As imagens se apresentam como algo que precisa ser entendido, o *ver*, na contemporaneidade foi superado pelo *perceber/interpretar/compreender*. Trata-se do “alfabetismo visual”, como defende Hernández (2007, p. 29), no entendimento de que somos influenciados muito mais pelo mundo imagético que nos rodeia, pelas subjetividades despertas e também pelas possibilidades de interlocução do conhecimento do que pelas leituras ou pelo o que ouvimos.

Tornou-se urgente pensar a respeito da produção de olhares sobre o mundo, sobre as nossas próprias relações interpessoais e com o meio, através da cultura visual. Assim como estimular a postura de catadores de imagens e de experiências diárias de vida para a (re)significação de uma educação visual problematizadora, crítica e de transformação. O autor argumenta a necessidade de revisão das narrativas dominantes na educação das artes visuais – estendida às demais instâncias educacionais, ao afirmar que, na atualidade, a cultura visual tornou-se importante “por ocupar uma parte significativa da experiência cotidiana das pessoas” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 41).

É nesse sentido que considero que as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. Estas formas de relação contribuem para dar sentido à sua maneira de sentir e de pensar, de olhar-se e de olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com sua capacidade de agenciamento (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31).

É de extrema relevância discutir sobre as representações visuais individuais e coletivas, levando em consideração a produção de subjetividades pelo viés “controlador” de gerações consumistas e egocêntricas, que se encontram interligadas às demais práticas culturais de socialização. E ainda, as representações visuais, quando (re)significadas, nos ensinam *o olhar para si* – numa construção/transformação de representações de si e sobre o mundo.

É visível que a EA não encontra possibilidades de desenvolvimento na perspectiva da ética antropocêntrica. Para rompermos com a visão utilitarista, necessitamos de idéias e atitudes em prol de valores que estimulam o surgimento de novas sensibilidades e

possibilitam outras racionalidades complementares. Entendo que a postura ética de responsabilidade com as ações exercidas para/no presente e futuro, decorrem de uma percepção estética ao entender o Outro como parte de mim, numa relação de alteridade existencial. Ao compreendermos as interrelações entre o ser humano e o meio cultural, social e natural, por esse prisma, percebemos as interdependências existentes entre esses aspectos e a nossa corresponsabilidade nas realidades socioambientais. Tendo a racionalidade sensível/estética como o fio que tece os imaginários como um todo, é possível a modelagem de *vestimentas* cujos tamanhos são universais, apesar da composição ímpar de cada peça. Em outras palavras, os valores éticos – orientadores de ações de extrema importância para as relações ambientais e de educação – podem ser conduzidos de forma mais desperta, digamos assim, pelas (trans)formações cotidianas das sensibilidades humanas.

O despertar dos valores éticos pelo viés estético possibilita a criação de novas/outras mentalidades guias de posturas responsáveis com o meio ambiente e suas relações. Uma vez que o indivíduo se (re)encontre no mundo, se (re)conheça e perceba sua unidade com o mesmo, a ética, até então embasada em normas morais, tende a modificar-se para uma ética com sentido maior que move sua própria condição de vida.

2 ESPAÇOS-TEMPOS DA ESTÉTICA E SUAS IMPLICAÇÕES

Quando vamos ao encontro do passado, por meio da memória, partimos do presente. É do hoje que parto rumo ao passado. Trago comigo a memória dos tempos: um tempo externo, Cronos – objetivo, histórico, datado, irreversível; e um tempo interno, Kairós – subjetivo, vivido, reversível. Este último é, também, o tempo do mito, do místico, das religiões – um tempo circular – que, a cada narrativa, reinicia o ciclo e o circular que lhe dá novo significado, e o conserva.
(Labirintos da memória – Vera Brandão)

O presente capítulo tem por objetivo familiarizar o leitor com a Estética⁷ e suas diferentes concepções ao longo da história. O amplo campo de significados da palavra é fruto dos seus sentidos diversificados, sempre associados às formas de pensar de gerações em diferentes culturas.

Em meados do século XVIII o termo *Estética* foi introduzido pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762) em sua obra *Aesthetica* (1750), para designar uma disciplina independente da História da Arte, definida por ele como ciência e filosofia da arte. Ao estabelecer uma “ciência do belo”, Baumgarten intuiu uma estética capaz de tratar do âmbito da subjetividade, definida pelo pensamento que reflete sobre a emoção, o campo sensorial e perceptivo do ser humano (JIMENEZ, 1999). Estabeleceu-se aí uma distinta relação entre o material e o imaterial, enfatizando o fator esquecido pela filosofia pós-cartesiana, o território que contempla a totalidade do sensível, do sensorial da vida, para além do biológico.

Frente ao reconhecimento de Descartes da impossibilidade de *medir o belo*, de explicar o comportamento humano diante da arte, Baumgarten partiu da premissa de que o belo é o que comove. Esse é um acontecimento relevante na história do pensamento ocidental, resultado de um longo processo de emancipação:

⁷ Levando-se em consideração a literatura pesquisada, encontraram-se muito mais alusões às questões do belo e da beleza, em contraposição ao feio e à feiúra, esclareço, entretanto, que para a estética se fazer compreendida é preciso atentar para tal dualidade. O belo, expressão maior da Estética, encontra-se associado ao seu antônimo, o feio. Se deparamo-nos, mesmo que por critérios subjetivos, com um objeto feio, é justamente porque este não possui o que se julga ser belo. Assim como qualquer objeto estético, o feio é percebido na experiência sensível com o sujeito; ele entra em cena para contrapor com o belo e mostrar, através de sua condição própria, a relação humana com o mundo, cuja expressão não deve ser resumida apenas por meio da serenidade e harmonia do belo. No entanto, é preciso considerar as questões do tempo, do espaço, do social, do cultural, para além da concepção de feio como oposto de belo. Ou seja, sabendo-se que a percepção de beleza transforma-se ao longo da história, o feio torna-se relativizado e dependente igualmente de uma determinada maneira de olhar, de ver o mundo, que por sua vez provém de um respectivo significado de mundo.

Ela só intervém ao termo de uma lenta evolução intelectual e material da sociedade ocidental que visa a emancipar o homem em relação às tutelas antigas, teológicas, metafísica, moral, mas também social e política (JIMENEZ, 1999, p. 33).

Questões da sensibilidade colocadas como objeto de reflexão, o reconhecimento da imaginação, da intuição como possibilidade de acesso a um conhecimento são conseqüências da fundação da estética enquanto disciplina autônoma. Há a necessidade de a razão (eficaz cientificamente e calculável) dividir o espaço racionalista com uma razão estética que responda conceitualmente através da imaginação, sensibilidade, sob o reconhecimento enquanto faculdades cognitivas, logo geradoras de um conhecimento.

O surgimento e a necessidade por uma estética, nesse período, na Alemanha, deram-se, dentre outros fatores, como resposta à problemática do absolutismo político vigente na época. No entanto, lê-se que o discurso da estética que aflora não trata de uma oposição a tal autoridade, mas um estudo que favoreça o controle de forma segura, ou seja, que contemple o entendimento da vida sensível para a eficácia dos propósitos do poder, com o cuidado em não ameaçar o absolutismo da razão. Contudo, se faz relevante destacar, mediante o aprofundamento da proposição de Terry Eagleton (1993, p. 19), que “a estética emerge como um discurso teórico em resposta a esse dilema; é uma espécie de prótese da razão, estendendo a racionalidade reificada do Iluminismo a regiões vitais, que de outro modo, ficariam fora de seu alcance”.

Com a publicação de *Aesthetica*, Baumgarten determina que a estética tenha como função ordenar o domínio da vida das sensações de forma semelhante às operações da razão propriamente dita. Quanto mais compactas, mais *múltiplo no uno* as representações estéticas forem, mais claras e determinantes elas se tornam e podem ser analisadas pelo viés racional. Uma história da estética poderia ser entendida como a história da sensibilidade, do imaginário, da valorização do conhecimento sensível, tratado como inferior, quando em contato simultâneo ao conhecimento racional, privilegiado na época (JIMENEZ, 1999). É importante ressaltar que, no sentido moderno, a própria concepção de estética só aparece quando a arte é reconhecida e se reconhece como atividade intelectual, e não somente enquanto atividade ligada à técnica, ao ofício, como assim era vista até o século XV.

Embora seja reconhecida a relevância do mundo da percepção, das particularidades dos sentidos, a estética abordará esse universo como submisso ao da razão; é uma forma inferior de conhecimento, pois está ligada à sensibilidade. Baumgarten sustentava que a ciência não deveria ser rebaixada para a região dos sentidos e sim o sensível deveria elevar-se

à região digna do conhecimento científico. Talvez esteja aqui uma das tantas “justificativas” que explicam os descasos, ainda visíveis atualmente, do ser humano para com o ambiente, visto como secundário em suas relações.

A falta de integração das duas formas de conhecimento, aliada ao consenso de superioridade de uma, prejudicaram a evolução de um planeta saudável, harmonioso e protegido. A razão – valor guia desde há muito tempo – afastou a possibilidade de ser a apreensão do mundo por meio da percepção, das sensações, do imaginário, condição prioritária e complementar na educação. Vivemos um mundo regido por operações “inteligentes” e “robóticas” do homem, engolidas pelo próprio ciclo do pensamento que o (in)sustenta, que valoriza uma produção infinita de materiais (objeto/consumo) – um sistema linear, num organismo finito e sensível, a Terra.

A imagem – uma gravura, uma pintura, uma fotografia – revela-se de uma só vez. Permite que o olhar, delimitado somente pelas bordas, comece a vê-la a partir de qualquer ponto, vagueie por ela em diferentes direções, permaneça onde quiser, imagine. A forma imagem, com suas linhas, superfícies, perspectivas, manchas, é também a forma de pensar o que a imagem mostra. Os significados das imagens são também os significados de como elas se mostram. E aí as imagens tornam-se signos. Então, também se lê uma imagem. Uma imagem é um texto.⁸

Para falar sobre Estética é preciso apresentar as imagens, os “textos” que manifestam as transformações na cosmovisão dos diferentes períodos históricos. Como uma opção pessoal, privilegiei apresentar, nesta dissertação, obras de arte que têm como tema a representação da figura humana. Tal escolha ampara-se no entendimento de que o corpo pode ser considerado como o nosso *primeiro ambiente*, portanto revelador de comportamentos diretamente relacionados ao cuidado com o Outro.

2.1 Da Antiguidade ao Renascimento: a estética do belo.

O estético está extremamente correlacionado ao caráter da Arte, e sendo o último, produto de uma reflexão de determinados tempos sócio-históricos, ambos falam de questões comuns aos indivíduos, ao seu meio e a suas interações vitais complexas. Ao longo da história

⁸ Trecho do prefácio de Milton José de Almeida à obra literária *Imagens da educação no corpo*, de Carmen Soares.

a Estética demonstra sua hegemonia de acordo com o contexto dominante da época, ou seja, sempre se caracterizou pelas formas ideológicas de poder da sociedade e pela maneira como a subjetividade era conduzida, melhor apropriada. Dessa forma, acabou por instituir uma herança na categoria intelectual presente, no entanto, por sua ambiguidade, a estética também pode atuar como possibilidade de mudança no entendimento do próprio cenário que a estabelece.

Na Idade Média, espaço/tempo dos séculos compreendidos entre os períodos que marcaram a queda do Império Romano e o Renascimento, estabeleceu-se uma relação com a estética de grande importância para o entendimento da herança, em parte, do comportamento humano atual. Numa época mais distante, na Grécia Antiga, as características que tornam o objeto belo encontram-se no próprio objeto, entendendo que uma coisa é bela de acordo com sua participação nessa idéia suprema de beleza (independem da percepção do sujeito), sob a defesa da existência do “belo em si”, um padrão deveria ser seguido como ideal universal de beleza, conforme a tradição do pensamento de Platão (século IV a.C.). Essa concepção vai estabelecer regras para o fazer artístico, o que encontraremos a partir do século XVII nas academias de arte, mais especificamente na Europa. A beleza, a forma muscular bem definida e as questões de higiene eram fatores de extrema importância aos gregos antigos; o corpo era cuidado de diferentes formas: exercícios físicos, com óleos perfumados, em lugares para banhos como as termas, até mesmo na própria vestimenta com tecidos suaves e elegantes (STRONG, 1979).

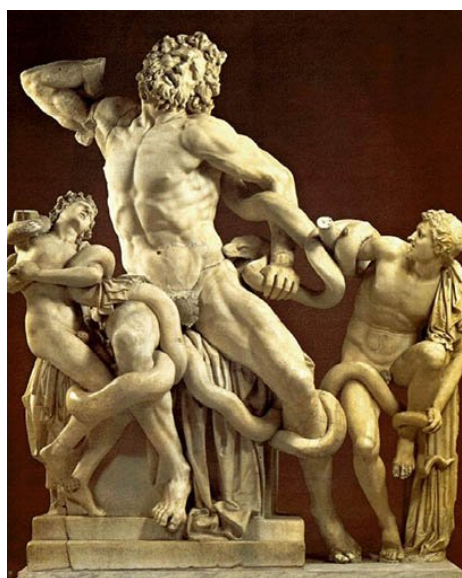


Figura 2: Agasandro, Atenodoro e Polidoro de Rodes. *Laocoonte e seus filhos*, Sec. I a.C.

As estátuas, com suas proporções ideais (Figura 2)⁹, representavam a perfeição do corpo (desempenho atlético) e da mente (debate intelectual), e denunciavam uma visão antropocêntrica para fundamentar o pensamento da representação do mundo, da realidade. Nesse período percebe-se uma lacuna nas questões que circundam a vida do homem, suas interrelações, enfim, não era dada a devida atenção à problemática ambiental que se instaurava na época.

O surgimento da cultura feudal deu-se nesse período de crise ambiental, momento de transições de povos cuja sustentação já não era mais possibilitada nas áreas exploradas até então. A noção de “belo” será desconstruída pela consolidação do pensamento/ideal Cristão na Idade Média (século V a XV), que estabelecia como fundamento a identificação de Deus com a beleza, o bem e a verdade, pregando a “morte” de tudo o que pudesse ser sensível e sensual no homem. A representação realista do mundo é substituída pela arte religiosa, ou seja, a arte tornou-se serva da Igreja no sentido da crença, por parte dos teólogos, em que os cristãos aprenderiam a apreciar a beleza divina por meio da beleza material, por isso o esbanjamento dessa arte, entre pinturas, mosaicos e esculturas (STRICKLAND, 2002). As proporções harmoniosas e os ideais de equilíbrio entre corpo e mente greco-romanos desapareceram. No Medievo até mesmo os adornos – tão usados pelas mulheres na Grécia – eram considerados como força do mal e de impureza; os nus foram proibidos, e sendo o corpo sinônimo de pecado, os cuidados com o mesmo não eram entendidos como algo prioritário – reflexo nas questões ambientais – e essa falta de higiene, também foi grande contribuinte para o desenvolvimento de pestes na Europa.

O ser humano encontra-se agora sob o controle da Igreja e do Feudalismo, sem qualquer condição oferecida à afirmação enquanto sujeito, com o entendimento de mundo calcado em bases metafísicas, numa compreensão estética voltada pra as questões religiosas, ou seja, “para a mentalidade medieval, a religião não podia continuar tolerando uma arte com existência independente, sem consideração de credo, tal como não aceitava uma ciência autônoma” (HAUSER, 2000, p. 129). A representação da figura humana é esquemática e as proporções do corpo são “esquecidas” em prol da afirmação da fé e do controle espiritual (Figura 3)¹⁰.

⁹ Reprodução de escultura em mármore, cujas dimensões originais 2,42 m; Museu do Vaticano – Roma.

¹⁰ Reprodução de têmpera sobre madeira, cujas dimensões originais 375x220 cm; Museu do Louvre – Paris.



Figura 3: **Cenni di Pietro Cimabue. *Madona***, C.1270.

Os valores do Cristianismo foram projetados à sociedade através do apoio da Igreja Católica (uma das poucas instituições de poder que propiciava uma pequena remuneração aos artistas), condicionando a produção dos mesmos (artes plásticas, música, literatura e teatro) para a arte religiosa, para a arte sacra, obviamente. Temos, nesse momento histórico, uma cosmovisão teocêntrica, percebida pela degradação do *corpo* (da higiene pessoal), o que ocasionará o desenvolvimento das pestes, e da conseqüente deterioração do meio ambiente pelo qual não era demonstrado qualquer interesse.

A partir do século XV se estabelece, em alguns países europeus, principalmente na Espanha e em Portugal, uma profunda transformação cultural como decorrência da expansão marítima e das novas relações humanas, sociais e políticas resultantes.

Com o início da Idade Moderna, surgiu um novo conceito de beleza e novas tendências estéticas, caracterizado, dentre outras coisas, pela redescoberta do corpo e o culto à beleza. Mais especificamente com o *Renascimento*¹¹ *Italiano*, propagaram-se, na Europa, os novos conhecimentos técnicos que favoreceram a evolução das pinturas de retratos. Os motivos mitológicos e as paisagens dominaram a cena artística, e o poder da Igreja é diminuído frente à afirmação do INDIVÍDUO e das pesquisas científicas que viabilizaram a exploração de novos continentes. Sandro Botticelli (1445-1510) (Figura 4)¹² é um dos mestres

¹¹ Designação do movimento literário, artístico e filosófico que começa no fim do século XIV e vai até o fim do século XVI, correspondendo ao início da Idade Moderna. A partir do século XV, a palavra e o conceito de *Renascimento* representam a renovação moral, intelectual e política decorrente do retorno aos valores da civilização greco-romana (ABBAGNANO, 2000, p. 852).

¹² Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 172x278 cm; Galeria Degli Uffizi – Florença.

que expressou a nova mentalidade artística, caracterizada pelo retorno aos ideais clássicos da perfeição na arte, privilegiando a herança platônica.

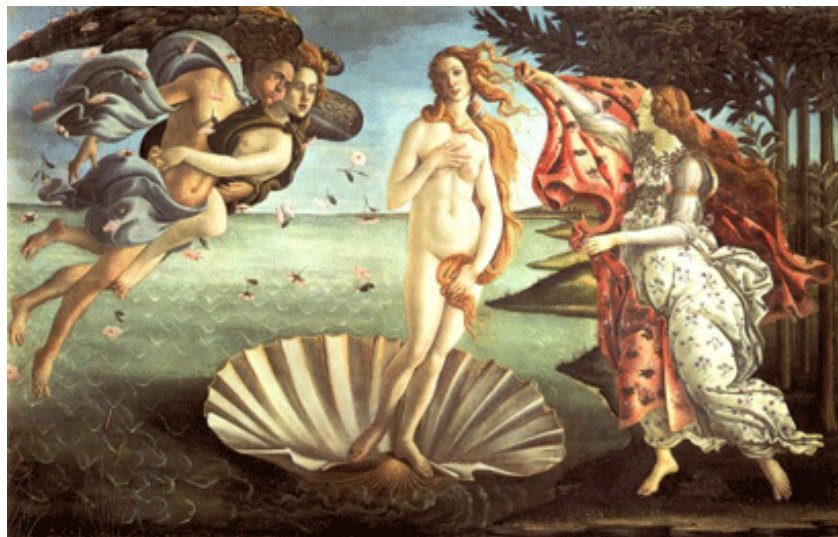


Figura 4: **Sandro Botticelli**. *Nascimento de Vênus*, 1482.

O pensamento humanista é refletido nas ações de apropriação do homem sobre a natureza, embasadas na superioridade do mesmo sob a eficácia tecnicista e utilitarista da razão. As representações dos corpos não se fixam mais na magreza – sinônimo de dedicação muito mais à vida espiritual do que à mundana, já incorporam uma relação à fertilidade, assim mulheres mais gordinhas ganham a cena. Nas obras de Peter Paul Rubens (1577-1640), encontramos exemplos desse novo valor atribuído à beleza (Figura 5)¹³, intrinsecamente relacionado à classe nobre, cujos hábitos alimentares eram de fartura, distanciando-se e destacando-se frente às classes mais humildes.

A *beleza* não era mais tratada como algo “perigoso”, mas sim como atributo necessário da posição social e do caráter moral, pois ela passou a ser reconhecida como reflexo exterior de uma “benevolência” interior. Ao captar a *beleza física* nas representações pictóricas, o homem renascentista acreditava alcançar a *beleza espiritual*. Devido à visão utilitarista que se instaurou nesse período histórico, assim como à ética antropocêntrica, a compreensão do ambiente restringia-se ao seu uso, à sua exploração contínua enquanto recurso inesgotável.

¹³ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 221x181 cm; Museu do Prado – Madri.



Figura 5: **Peter Paul Rubens**. *As três graças*, 1639.

Num processo de rompimento com a lógica Renascentista, é de extrema importância recordar o *Maneirismo*, movimento artístico inspirado, dentre outras fontes, no espírito religioso que reina na Europa nesse momento. Não apenas a Igreja, mas toda a Europa foi afetada pela Reforma Protestante de Lutero, que pôs fim à primazia do Catolicismo, questionando pela primeira vez a autoridade papal.

Diante de tal ameaça, um conjunto de medidas foi adotado pelos líderes da Contra-Reforma, numa tentativa de deter o avanço do Protestantismo, que provocou a evasão dos fiéis e a perda da influência política da Igreja, ao mesmo tempo em que tenta moralizar os hábitos corruptos e materialistas do clero. A convocação do Concílio de Trento, uma das medidas tomadas, levou ao fim a liberdade nas relações entre Igreja e Arte – a teologia assume o controle e desde então tudo devia ser submetido de antemão ao crivo dos censores, desde o tema, a forma de tratamento até a escolha das cores e dos gestos dos personagens. Michelangelo Buonarroti (1475-1564), por exemplo, teve as partes “impuras” dos nus do Juízo Final (Figura 6)¹⁴ repintadas, cobertas por panos.

Como resultado, estabeleceu-se, além do conflito espiritual, uma crise estética, a nova idéia de religião e suas consequências para a sociedade como um todo destruíram o prestígio dos artistas como criadores autônomos, independentes. Alguns artistas encaminharam-se para o puro esteticismo; para outros, a saída foi o abandono da arte, assim como a aceitação do conflito como não resolvido.

¹⁴ Reprodução de afresco (detalhe); Capela Sistina – Vaticano.



Figura 6: **Michelangelo Buonarroti.** *Juízo Final*, 1534-1541.

O *Maneirismo* surge nesse conflito entre a consciência individual do artista e as forças externas que demandam atitudes pré-estabelecidas. Provocou rompimento com os cânones clássicos de ordem, proporção, equilíbrio, racionalismo e clareza, e revolucionou a história da Arte ao criar paradigmas novos como a arte divergindo da natureza. A procura do inesperado, do extravagante, as proporções do corpo humano alongadas – carga emocional do corpo (Figura 7)¹⁵, como nas pinturas de Doménikos Theotokópoulos, El Greco (1541-1614) e o capricho nos detalhes estabeleceram-se como uma tônica desse período (GOMBRICH, 1999).



Figura 7: **El Greco.** *Anunciação*, 1608-1614.

¹⁵ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 291x205 cm; Museu de Santa Cruz – Espanha.

A cosmovisão moderna conduz o ser humano ao culto à imagem, estabelecendo valores cada vez mais “umbigocêntricos”, individualistas, em discordância com a sua inerente relação dialógica para com o mundo exterior. Dentre uma gama de monarcas que se afirmam no poder de estados absolutistas, é possível citarmos Luís XIII como uma referência aos padrões de embelezamento do corpo e culto à imagem. Esse rei, em função da sua própria calvície, impôs uso de perucas como prática obrigatória na corte, uma nova moda seguida por mais de um século por seus sucessores (Figura 8)¹⁶.



Figura 8: **Hyacinthe Rigaud**. *Retrato de Luís XIV*, 1701.

Com a revolução intelectual instaurada em meados do século XVIII¹⁷, surge uma outra visão de estética, influenciada por uma profunda convulsão social e cultural que permeia as sociedades européias. A indiscutível autoridade do Clero e da Nobreza é influenciada pelo Iluminismo. Com a Revolução Francesa o quadro social e político francês é definitivamente modificado. A *Arte Neoclássica*, principal movimento artístico desse período, é utilizada no Império napoleônico de forma propagandística; se fez necessário uma estética que atendesse os anseios da burguesia ascendente – muitas pinturas apoiavam a mensagem moral de patriotismo (Figura 9)¹⁸, com forte inspiração na antiga Grécia e Roma para fins ideológicos da nova república francesa.

¹⁶ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 279x190 cm; Museu do Louvre – Paris.

¹⁷ Época em que se desenvolve uma linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Adotando a *fé* cartesiana na razão, a atitude crítica própria do *Iluminismo* está bem expressa em sua resoluta hostilidade à tradição, tendo como objetivo declarado a felicidade ou o bem-estar do gênero humano (ABBAGNANO, 2000, p. 534).

¹⁸ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 330x425 cm; Museu do Louvre – Paris.



Figura 9: Jacques-Louis David. *Juramento dos Horácios*, 1784.

2.2 Da razão iluminista à liberdade criativa: reprodução e criação na Modernidade.

A produção até então conhecida, realizada artesanalmente, inicia seu processo de “ampliação”, de mudanças consideráveis para o contexto da época. A manufatura, sistema de produção em série, surge como precursor da industrialização. O artesão ainda fazia parte de praticamente todas as etapas do processo, mas já com algumas divisões nos trabalhos mais e menos qualificados – o que podemos comparar com o princípio de uma hierarquização do trabalho/trabalhadores, que difundiu também nos aspectos qualitativos a elaboração das diferenciações salariais.

A Revolução Industrial inglesa representa uma profunda alteração nas condições de vida do trabalhador “braçal”, começando pelo deslocamento da população rural para as cidades, e de toda uma subjetividade que se instaura nesse período em relação ao entendimento de indivíduo. Ou seja, o “voltar-se” para si tornou-se essência no sistema capitalista; a própria estrutura de produção favoreceu o pensamento mecânico, linear, sem muita reflexão para as questões “fora” de si.

O *tempo* não era o mesmo, no sentido metafórico do pensamento. Era preciso agir rapidamente para acompanhar as máquinas a vapor e se inserir nesse meio egocêntrico para não morrer de fome. Logo são visíveis as consequências nas questões ambientais: as péssimas

condições de trabalho, a poluição que se propagava de todas as formas, os salários baixos, a carga horária elevada, sem qualquer presença de direitos, não poderiam beneficiar o ser humano e suas relações com a Natureza. A situação, nessa época, espalhou, por muitos anos, a idéia de desconexão, de não pertencimento do homem ao seu ambiente natural, que se estendeu aos demais ambientes, sejam eles sociais, econômicos, culturais ou afetivos.

No século XVIII afirmam-se novas *subjetividades*, que se *descobrem* e seguem as leis de suas próprias “identidades livres”, desobrigadas de obedecerem a um poder externo metafísico. O próprio desprendimento para com a Natureza – sob controle humano, é uma consequência da cosmovisão moderna e um exemplo da supremacia da *razão* sobre a *sensibilidade*: - o sujeito confere valor a si mesmo. É nesse contexto – com o intuito de garantir a significação do sujeito por meio da dimensão objetiva, reparando o excesso de subjetivismo das coisas – que Immanuel Kant (1724-1804) busca um racionalismo a partir do ponto de vista do sujeito. O conhecimento do Todo requer justamente o saber sistemático do Todo, incluindo o dos outros sujeitos e não apenas dos objetos. No entanto, pelo fato de ser impossível o conhecimento completo de sujeitos humanos, Kant o condena ao mero aspecto fenomenal, distante das bases secretas da subjetividade.

A teoria estética de Kant, na obra *Crítica da faculdade do juízo* – designada muitas vezes de *terceira Crítica*¹⁹ – uma investigação acerca do belo, do sublime e da arte – publicada em 1790, sugere ser o conhecimento que o sujeito tem do mundo exterior proveniente de experiência sensível das coisas. Para o filósofo, a estética é entendida como uma capacidade de fruição ligada às demais capacidades cognitivas do homem, e na contemplação/percepção dos objetos, o sujeito (*a priori* disposto ao exercício da atenção, através de seus recursos sensoriais para a presença sensitiva de determinado objeto) compreende as características não de forma isolada e sim em sua plenitude. A razão de Kant articula a estrutura racionalista com a empirista para o desenvolvimento de outra ordem de pensamento da época, oportunizando lugar à subjetividade, ao juízo estético enquanto meio de reflexão.

A estética não é mais, nessa perspectiva, um mero suplemento à razão, ou um sentimento ao qual a razão pode ser reduzida; ela é, simplesmente, o estado no qual o conhecimento comum, no ato de dirigir-se ao seu objeto, subitamente pára e gira sobre si mesmo, esquecendo o seu referente por um momento, e atingindo, ao invés, num brilho imaginoso de auto-estranhamento, o modo milagrosamente adequado em que sua estrutura

¹⁹ Dentro da filosofia transcendental de Kant, essa obra mantém relações conceituais com as duas anteriores – *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática*, que tratam dos juízos cognitivos (o entendimento) e morais (a razão), respectivamente.

mais íntima parece articulada à compreensão do real (EAGLETON, 1993, p. 54).

Seu pensamento, ao tratar a tarefa da estética, como tendo o ponto de partida o próprio sensível para a observação da forma como nele se instaura a racionalidade, acaba por abrir espaço às especulações no âmbito estético, abafando o domínio das estéticas que prescreviam a idéia de imitação como cópia fiel à realidade externa. A primeira revolução artística é marcada pelo movimento conhecido como *Impressionismo*²⁰, que se separou da tradição fiel à perspectiva, ao equilíbrio da composição para representar, através da cor e da luz, com pinceladas curtas e distintas, as sensações visuais para com o envolvimento no/pelo ambiente (Figura 10)²¹. Os impressionistas registravam de forma direta a natureza, ou melhor, era por meio desse registro que transmitiam as impressões do momento imediato ao qual estavam submetidos/imersos; “aqueles pontos vivamente coloridos formavam um mosaico de borrões irregulares que vibravam de energia como o pulso da vida no brilho da luz sobre a água” (STRICKLAND, 2002, p. 96).



Figura 10: **Claude Monet**. *Mulher com sombrinha*, 1886.

A estética kantiana privilegia o belo natural ao artístico, e através do juízo de gosto, com seus princípios absolutos, universais, acredita na concessão autônoma do sujeito. Ou seja, entendendo que, ante a natureza e a arte, o ser humano é livre, devido ao fato de ambas

²⁰ Nascido na França no início dos anos 1860, na sua forma mais pura só durou até 1886; apesar disso determinou o curso da maior parte da arte que se seguiu (STRICKLAND, 2002, p. 96).

²¹ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 131x88 cm; Museu de Orsay – Paris.

não visarem a fins particulares, e mais, que a experiência proporcionada pela arte é uma experiência da liberdade – mesmo que subjetiva; Kant quer dizer que tal experiência é válida universalmente e acessível a todos. Ao enfatizar a subjetividade do sentimento de gosto, o filósofo acaba por denunciar o desinteresse para com a realidade material e concreta, causando dúvidas quanto à autonomia de uma estética que se realiza separadamente das demais atividades humanas.

Friedrich Von Schiller (1759-1805), ao final do século XVIII, publica, entre setembro de 1794 e junho de 1795, as *27 Cartas sobre a educação estética do homem*, que modificarão consideravelmente a teoria estética Kantiana, no que tange ao papel da arte em desempenhar funções mais essenciais. O pensador explica a colocação da estética enquanto precondição essencial da moral, como um jogo de forças do *impulso formal* com o *impulso sensível* que anulam mutuamente as pressões exercidas, e que nos levam a um estado de liberdade negativa ou “livre determinação” (EAGLETON, 1993).

A beleza concede o *poder* de pensar e decidir, e, nesse sentido, fundamenta a verdade e a moralidade; mas ela não tem nenhum papel nos usos reais desses poderes, que são, conseqüentemente, autodeterminados. A estética é a matriz do pensamento e da ação, porém não exerce nenhum domínio sobre seus filhos (EAGLETON, 1993, p. 81).

Através da estética pensamos e agimos criativamente. Ela é a zona transcendental de nossa prática, sendo seu caminho desviado quando sofremos uma determinação concreta, ou seja, é justamente no fato de a estética ser a fonte de possibilidades das faculdades humanas – de nos tornarmos humanos – sem se apoiar em uma “verdade” em detrimento de outra, que percebemos o nosso “livre arbítrio” para decidir a transformação de tudo isso em realidade. Com o entendimento de que a arte não apresenta caráter autônomo, até mesmo pela sua relação perene com a realidade empírica, Schiller altera o pensamento estético de Kant ao considerar a criação artística como, também, potência transformadora da sociedade.

O processo histórico de mudança política, com o crescimento da sociedade burguesa frente ao poder absolutista, surge junto à transformação de significado para com as questões estéticas dos sentimentos, dos hábitos espontâneos do corpo perante a organização social que se estabelece. A vertente hegeliana vai ajudar nesse sentido ao contemplar a razão como um projeto “completo” de (re)significação do poder existencial dos sujeitos. No que se entende como a razão de Georg Friedrich Hegel (1770-1831), há uma integração do conhecimento, do comportamento moral e das questões de auto-realização prazerosa humana. Diante de tal perspectiva de autoidentidades do sujeito, o estado burguês, que agora impera, vê-se

preocupado com os costumes comportamentais, com o direcionamento da moral, já que não há qualquer “segurança” de que os sujeitos possuam esclarecimentos suficientes para fundamentarem o poder em suas sensibilidades. Há a urgência da produção de novas formas de subjetividade, de um projeto educativo direcionado às transformações morais. E também, não se trata de educar os sujeitos por meio de suas vontades já existentes e sim de criar o tipo de sujeito com o qual será estabelecido o “contrato” da hegemonia política. Uma compreensão de autonomia e liberdade é constituída frente à disposição individual perante aos desejos e vontades da sociedade; idéia de sujeito-universal. De certa forma, o sujeito foi conduzido a confundir a condição de liberdade com a de necessidade, assim como a de opressão com a de autonomia.

A ordem social dominante sempre tentou atingir o que na verdade também sempre lhe causou temor – as profundezas da subjetividade, pois mesmo que seja com o intuito de manipular, ao (re)significar os impulsos do corpo está-se correndo o risco de enfatizar sentidos que possivelmente escapem ao controle. Existe algo de inacessível à razão, ao seu controle – um sentido moral revelado por nossos impulsos, instintos naturais que nos orientam no que posso chamar a harmonia na relação com o Outro (fazer o bem). Saliento as palavras de Eagleton (1993, p. 31) ao focar que *os afetos do corpo não são meros impulsos subjetivos, mas a chave para um estado bem organizado*. Entretanto essa moralidade subjetiva deve ser, de acordo com a ideologia hegeliana, disciplinada pela razão, subordinada a uma lei moral absoluta e objetiva.

Além da preferência pelo belo artístico, há outra distinção entre Kant e Hegel, que trata justamente da certeza do segundo de que o Absoluto – as coisas em si, encarnam-se, de alguma forma, nas próprias coisas. Contrário encontra-se o pensamento kantiano, que concebe o limite da razão ao conhecimento dos fenômenos. A reflexão hegeliana, com sua notória valorização das obras particulares, além de seu conhecimento específico de cada arte, deixa muito mais marcas nas reflexões estéticas posteriores. São de fato pontuais as questões sobre a historicidade do belo e a crítica sobre a forma ideal, sobre a imitação da natureza. Com certeza houve uma mudança evidente em todo procedimento estético, no sentido hegeliano de privilegiar o conteúdo sobre a forma expressos pela obra.

A Modernidade estabelece uma conversa entre a abertura voltada para o futuro e a recusa, ao mesmo tempo, do passado. E nessa ambivalência vamos encontrar filósofos que marcam conceitualmente o século XX, pensadores que apontam o fim do humanismo – herança renascentista e da razão clássica, e destroem as certezas conceituais do homem enquanto proprietário da natureza. A ciência contemporânea é marcada por revoluções no

campo da evidência do real; questões foram redefinidas sobre o absolutismo do tempo e do espaço. A idéia de probabilidade altera a noção de objeto enquanto fato, da realidade até então compreendida pela materialidade concreta dos objetos; configura-se agora a apreensão da realidade enfatizando a reflexão junto à percepção imediata – realidade construída permanentemente.

O filósofo prussiano Friedrich Nietzsche (1844-1900), por exemplo, concebe a estética inicialmente como a reflexão sobre a arte, em especial a tragédia grega, e logo depois a concebe pela transformação da vida enquanto obra de arte. Na interpretação de Nietzsche, Hegel, apesar de voltado para a modernidade, ao se colocar contra a mecanização do mundo não pregava o racionalismo pelo viés reducionista, no entanto, reage criticamente no que trata do historicismo hegeliano para justificativas das ações do homem. Também concorda com Kant no fato de só conhecermos os fenômenos, pois, enquanto instrumento da verdade, Nietzsche é contra o racionalismo e quanto à apreensão dos fatos pelas coisas dadas, é contra o empirismo. Para o filósofo a objetividade é entendida como função prática da subjetividade do ser humano.

Um dos maiores filósofos e epistemólogos do século XX, Gaston Bachelard (1884-1962) elabora uma concepção de razão partindo das possibilidades da mesma na condição humana, na tentativa de ampliar as perspectivas puramente racionais para as do imaginário, do sonho. Ou seja, conciliou o sonho e o racional da ciência, desconstruindo a visão deturpada da razão, sob a forma de análises fragmentadas e reduções simplistas. A imaginação passa a ser entendida como forma de apreensão e recriação do mundo; para o filósofo francês trata-se de uma racionalidade adversa aos cânones da razão clássica; em outras palavras, uma razão inventiva e criadora (BACHELARD, 1989). O filósofo, ao estudar as relações entre a ciência e o imaginário, nos ensina o complementar método cognitivo (científico e poético) e esclarece o entendimento de imaginário, fenômeno que supera e ao mesmo tempo interfere no que é real.

A obra do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) foi responsável por algumas novas noções no campo estético como, por exemplo:

[...] a forma de olhar a obra, o juízo estético e a participação do sujeito como parte do processo criador através da sua intencionalidade, envolvendo, esta noção de sujeito, tanto o artista quanto o espectador, na medida em que a relação com o objeto artístico pressupõe uma corporeidade, uma vivência do sujeito no mundo com as coisas, uma vivência contextualizada (SILVA, 1995, p. 51).

Ao que entendo como parte constitutiva dos procedimentos da EA, de forma analógica exponho a concepção de arte em Merleau-Ponty, que a projeta no campo de um todo em cujo processo de significação e conhecimento há uma relação entre sujeito e mundo. O mesmo autor critica o pensamento científico, para ele *pensamento de sobrevôo*, no sentido da necessidade deste mudar a idéia de corpo possível, corpo que funciona, capta e processa as informações ao seu redor – como um mecanismo, para um pensamento que deve voltar a colocar-se

[...] no solo do mundo sensível e do mundo lavrado tais como são em nossa vida, para nosso corpo [...] neste circuito, nenhuma ruptura; e impossível é dizer que aqui finda a natureza e começa o homem ou a expressão. É, pois, o próprio ser mudo que vem manifestar seu próprio sentido (citado por SILVA, op.cit., pp. 56, 61).

A noção de estética é reelaborada por Merleau-Ponty por meio das concepções de reversibilidade – “[...] reversibilidade daquele que percebe e é percebido, que vê e é visto, esta é a determinação do corpo que não é um pedaço de espaço, como um objeto qualquer, mas é um corpo operante”, de intencionalidade – “[...] as coisas estão em constante manifestação, por isso é impossível abarcar-lhes o sentido todo, atribuir-lhes um significado fixo, e nós, através de nossa intencionalidade, constantemente mudamos nossa maneira de olhar essas mesmas coisas” (SILVA, op.cit., p. 58). A partir daí recria espaço e tempo, e estabelece a possibilidade da expressão e do conhecimento através de um *logos* do mundo sensível, *logos* esse que contesta o espaço dicotômico cartesiano. Comungo das idéias de Marly Meira, quando diz que “essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade” (2003, p. 35). Evidencio esta razão sensível para a compreensão da escolha do tema pesquisado, numa conversa que se encontra emergencial com a temática ambiental, necessária em qualquer âmbito da educação.

2.3 A estética do cotidiano

O grande movimento reacionário do século ocorre no domínio das artes como rejeição do Impressionismo – uma mudança que, em alguns aspectos, forma uma incisão na história da arte mais profunda do que todas as mudanças de estilo desde a Renascença, deixando a tradição artística do naturalismo fundamental incólume. É verdade que sempre existiu um vaivém entre formalismo e antiformalismo, mas a função da arte como retrato fiel da vida e da natureza jamais fora questionada, em princípio, desde a Idade Média (HAUSER, 2000, p. 960).

O *Cubismo*, movimento artístico referido por Hauser, consagrou-se no início do século XX como a primeira grande revolução nas representações pictóricas. Caracterizado pela tendência a fragmentar as formas dos objetos, o estilo constituiu-se como uma nova linguagem visual embasada na ambiguidade entre a abstração e a representação.

A *Arte Cubista* é uma das transformações mais radicais na arte ocidental, e tem como paradigma o quadro de Pablo Picasso (1881-1973) *Les Femmes d'Alger (O J) – Versão O* (Figura 11)²², idealizado como um manifesto do espaço multifacetado cubista. Com essa obra, Picasso estabeleceu as bases dos dois movimentos artísticos fundamentais nesse período: o *Cubismo* e a *Pintura Abstrata*, demonstrando que tanto a forma quanto o conteúdo são importantes para a elaboração da obra de arte.

O conceito de espaço pictórico imposto pelo *Renascimento* foi desconstruído e as figuras eram apresentadas em suas múltiplas vistas simultaneamente, colocadas ao mesmo tempo de frente, de perfil e de costas (STRICKLAND, 2002).



Figura 11: **Pablo Picasso.** *Les demoiselles d'Avignon*, 1907.

Apesar das transformações introduzidas principalmente pelo *Cubismo*, elas se restringiram às artes plásticas, sem envolver o questionamento sobre o estatuto do objeto estético. No entanto, foram as experiências radicais de Paul Cézanne (1839-1906) que traçaram definitivamente os caminhos da *Arte Moderna* e por consequência, da *Arte Contemporânea*.

²² Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 243,9x233,7 cm; Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – EUA.

Cézanne e seus ensinamentos cubistas, juntamente com Picasso e seus seguidores, foram fontes de inspiração para Marcel Duchamp (1887-1968), o artista que apresentou/problematizou a definição de ARTE, evidenciando radicais características tais como: a presença participativa do espectador e a justificativa conceitual. Duchamp expande a *Arte Contemporânea* para além da pintura e da escultura, ao criar a proposta que se constituiu no rompimento radical chamada *Arte Conceitual*, para a qual a concepção, a idéia original e os conceitos da obra de arte são mais significativos do que a obra em si. O artista não criava seus objetos artísticos para a contemplação do espectador; mais do que isso, ele pretendia levar-nos a outras visualidades, gerando reflexões a partir do inesperado.

A obra *Etant Donnés* (Figura 12)²³ é constituída por um cenário tridimensional dentro de uma caixa preta em tamanho natural e por uma antiga porta de madeira que possui um pequeno furo. Esse furo permite que o espectador “espie” e descubra, como um *voyeur*, o que existe em seu interior. Os ilimitados significados atribuídos fazem do espectador parte da criação, segundo o próprio conceito de Duchamp descrito em “o ato criador”²⁴, que entende o espectador como coparticipador da obra.



Figura 12: **Marcel Duchamp.** *Etant donnés: Dados 1. A queda de água, 2. O gás de iluminação*, 1946-66.

Há o rompimento com a arte puramente “retinal”, que interpreta o mundo visual, e a abertura para caminhos da arte imaginária e *Conceitual*: uma tendência de *desmaterialização*

²³ Reprodução de instalação; Museu de Arte da Filadélfia – EUA.

²⁴ O ato criador para Duchamp não é executado apenas pelo artista, cabe ao espectador colocar a obra em contato com o mundo, decifrando e interpretando suas características internas. Fonte: Caderno de textos da Ação Educativa da Fundação Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL, 2005.

da arte objeto (STRICKLAND, 2002, p. 178), ou seja, a arte encontra-se no conceito essencial – a produção de um objeto concreto baseado numa idéia, mesmo que criativa e de fundamental importância para o meio artístico, torna-se algo secundário.

Duchamp também foi um dos responsáveis, no início do século, pelo movimento *Dadá* e o *Surrealismo*, cujos componentes protestavam contra a guerra; diante dos massacres ignoraram qualquer confiança para com a razão e a ordem estabelecida; dessa forma, enquanto alternativa, encontraram a subversão da autoridade e o cultivo do absurdo, a fim de “acordar” a imaginação. Dentre os artistas da época, trago René Magritte (1898-1967), pintor de imagens perturbadoras. Com o auxílio da técnica realista, desafia as normas do raciocínio (Figura 13)²⁵. A justaposição de objetos distintos, de elementos absurdos em contextos inesperados propicia *uma nova visão* da realidade para além da lógica racional.



Figura 13: René Magritte. *O espelho falso*, 1928.

Como uma das figuras mais influentes na *Arte Moderna*, Duchamp também inspirou, nos anos 50, a *Pop Art*, uma tendência que se utilizou dos signos estéticos da cultura de massa, tanto do consumo como da publicidade, favorecendo aproximações da arte e da cultura de massa/popular ao reproduzir e ampliar objetos do cotidiano. Dentre os novos materiais, encontramos colagens, *assemblage* (colagem em três dimensões) e repetições de imagens em série, numa proposta que eleva o banal à condição de objeto estético.

²⁵ Reprodução de óleo sobre tela, cujas dimensões originais 53x78 cm; Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – EUA.



Figura 14: **Richard Hamilton.** *O que é que faz que nossos lares sejam hoje tão diferentes, tão encantadores*, 1956.

A produção artística do inglês Richard Hamilton (1922-) exemplifica a proposta de um estilo artístico baseado no reprocessamento de imagens populares e de consumo, como podemos comprovar através da obra “O que é que faz que nossos lares sejam hoje tão diferentes, tão encantadores” (Figura 14)²⁶, considerada o marco do movimento. Hamilton imprimiu uma base intelectual às produções da *Pop*, problematizando a forma de ser de uma geração que fez do consumo um valor, levando ao extremo o culto à imagem.

O ícone do movimento nos Estados Unidos foi o artista Andy Warhol (1928-1987), que se utilizava de elementos da cultura e do mercado, como embalagens de produtos, para a realização de suas obras. Numa sequência repetida de imagens (Figura 15)²⁷, numa espécie irônica e crítica à linha de montagem, de produção, Warhol, ao provocar *outro olhar* para as questões a partir do cotidiano, marcou a perda de identidade na sociedade industrial. Através das imagens populares, a arte dos museus foi levada para perto das massas. Nessa época eram muitas as manifestações por mudanças nas estruturas, momento histórico de confronto entre autoritarismo e as questões do sentimento libertário – havia uma crítica muito forte do exagerado consumo, da própria intoxicação pela mídia, colaboradora da submissão passiva das massas.

²⁶ Reprodução de colagem, cujas dimensões originais 26x25 cm; Museu Kunsthalle – Alemanha.

²⁷ Reprodução de silkscreen, cujas dimensões originais 208x145 cm; Tate Gallery – Londres.



Figura 15: **Andy Warhol.** *Marilyn Diptych*, 1962.

Ao discutir a definição de arte e sua aproximação com a vida, os artistas da *Pop Art*, assim como Duchamp, deixam suas marcas para a *Arte Contemporânea*, num constante processo de questionamento sobre a própria arte, com o qual o artista tenta apagar cada vez mais os limites estabelecidos ao longo do tempo entre a vida e a arte.

Pode-se afirmar que, assim como todo o saber humano, a arte é produzida coletivamente, articulada ao contexto sócio-histórico de sua época. No entanto, pelo fato de vivermos num sistema econômico do capital e para facilitar a questão comercial e mesmo de controle da obra de arte, os interesses implicam na centralidade do artista-indivíduo e não do coletivo. Tal expressão retrata a própria detenção do conhecimento, logo, do poder, pois se assim a invertêssemos no contexto capitalista, como obras de arte de autoria coletiva, seria possível compartilhar os saberes descentralizando os poderes. Não esquecendo que, mesmo dentro dessa perspectiva, existe a noção de coletivo, que visa anular o individual, suas diferenças em detrimento da homogeneização.

Não se procura dentro da expressão do coletivo na contemporaneidade as diferenças e sim o ponto em comum, o encontro do comum entre as particularidades, *outro processo de globalização* (SZANIECKI, 2007). Dessa forma, a professora e pesquisadora de Design Barbara Szaniecki fala sobre a estética visual através de uma análise da produção de cartazes políticos, não só os tradicionais, como os contemporâneos que circulam pela Internet enquanto manifestações globais, procurando estudar a respeito das representações de poder e de resistência, e seus elementos. Para abordar as manifestações iconográficas, destaca os cartazes realizados por operários e estudantes, em maio de 1968, com grande impacto visual e de transformação no processo histórico. Nessa perspectiva, presenciamos a força, a potência

estética²⁸ de algumas produções sem pretensões artísticas, ou seja, produções que não se identificam com a instituição museu, sendo sua preocupação maior a potência em suas expressões, visando à transformação dos olhares e pensamentos acatados perante o autoritarismo político, social e cultural, muitas vezes camuflado de democrático.



Figura 16: **Claudia Tavares**. S/ título, 2008.

Na fotografia acima reproduzida, podemos detectar sentidos de reflexão sobre as condições humanas e as relações ambientais atuais. Tais “aparições” ficam muitas vezes “esquecidas” frente aos olhares anestesiados pelo excesso de imagens que compõem os cenários das cidades contemporâneas. O *olhar sensível* é fundamental para a percepção de manifestações visuais potencialmente estéticas como esta (Figura 16)²⁹, permitindo o contínuo despertar de uma percepção ambiental crítica, humanizada e justa.

É possível falar em produções estéticas enfatizando as ilimitadas condições favoráveis das redes sociais e tecnológicas atualmente e, dessa forma, retorno ao exposto inicialmente, que não devemos entendê-las enquanto produções individuais, pois surgem na cooperação das expressões do coletivo. Tais formas estéticas visíveis no cotidiano refletem a busca de renovação nas formas organizacionais da sociedade, da política e mesmo da estética para muito além da representação (SZANIECKI, 2007).

Através das manifestações, das potências estéticas se faz possível o questionamento de diferentes perspectivas, movimentos, enfim, até mesmo sobre o papel do próprio saber, no que

²⁸ Quanto à produção e expressão estética presente na contemporaneidade, Barbara Szaniecki (2007, p. 98) defende que o que se entende por estética de potência é uma “criação que não se limita à representação crítica do poder, mas constitui novas linguagens através do trabalho da multidão”.

²⁹ Fotografia digital realizada no prédio da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre – RS.

se refere à sua capacidade para o poder, para o controle. Exemplos críticos da estética de potência frente às representações do poder abarcam desde a soberana e ditatorial postura de Adolf Hitler até o mais contemporâneo governante George W. Bush – ambos vítimas do poder exercido por suas próprias imagens. Toda essa questão para percebermos a força das lutas estéticas, que por sua vez refletem o descontentamento com os conflitos sociais, políticos, com a hierarquização desde a produção de materiais até a própria condição humana. E sem esquecermos as instâncias que controlam o poder, ressalto a significativa postura pedagógica da educação do olhar, dos sentidos para a percepção apurada dessas tramas que nos envolvem diariamente tanto externa como subjetivamente.

O que pretendo ressaltar é que posturas reflexivas e críticas das relações estabelecidas na sociedade, nas esferas culturais, econômicas, familiares e históricas, podem ter seu princípio, dentre outras formas, através das manifestações/expressões estéticas que nos rodeiam diretamente relacionadas às produções de subjetividades, guia de visões e entendimentos que por sua vez direcionam atitudes e mentalidades.

2.4 A estética num mundo complexo

De acordo com o exposto até aqui, é possível notarmos a influência da Estética no processo histórico que nos constitui. Ao relacionarmos um padrão de beleza às condições de vida do sujeito, percebemos que fomos/somos conduzidos a ver o mundo de forma ideologicamente “enquadrada”. Este “olhar programado”, quando se depara com algo novo, o reprova e o rejeita por falta de conhecimento, por “fechar-se” a outras possibilidades fora da “beleza” idealizada e institucionalizada ao longo da história. A visão racionalista na percepção das expressões sensíveis reflete-se na maneira com que os sujeitos manifestam o ser/estar junto à presença onipresente do Outro, pois quando projetamos nos outros visões idealizadas, não permitimos a manifestação das diferenças, provocando afastamento e quebra das referências que alimentam o sentido de pertencimento.

É no contexto de injustas relações humanas que o paradigma da complexidade interage com a perspectiva da EA, na procura pelo entendimento amplo e sensível das relações ambientais a fim de propiciar a transformação de comportamentos e mentalidades.

O sociólogo francês Edgar Morin, autor da epistemologia da complexidade, ao perder sua mãe, antes mesmo de completar dez anos de idade, foi precocemente iniciado na

compreensão do significado de contradições existenciais tais como vida e morte, alegria e tristeza. Essa dialógica vivencial posteriormente transformou-se em fonte de reflexão, constituindo-se numa das bases antropológicas do *pensamento complexo* (MORIN, 2001), uma forma de/do pensar que possibilita a compreensão da realidade, dos processos vitais e culturais, em suas dimensões específicas, como constituintes de elementos ao mesmo tempo antagônicos, complementares e concorrentes entre si.

O paradigma dominante, herdado da ciência moderna, é intitulado por Morin de “paradigma da simplificação”, pois ao focar o real com o predomínio da parte, fragmenta a noção do todo. Opondo-se a essa mentalidade linear e reducionista, ele propõe um pensamento que integre os distintos modos de pensar, ou seja, que una e não separe os aspectos presentes no universo:

[...] um big bang, como quer Edgar Morin, caracteriza o novo perfil da ciência, sobretudo a partir da segunda metade do século vinte. Isso é compreensível: ao panorama de uma sociedade-mundo que tem que se haver com uma multiplicidade de fenômenos e problemas de toda ordem e em todo lugar, corresponde uma explosão descontrolada de engenhos científicos (ALMEIDA, 2004, p. 15).

Com o objetivo de unificar e homogeneizar os procedimentos e critérios comportamentais, as sociedades em suas diversidades múltiplas ditam regras que são incorporadas pelos grupos. O sujeito faz parte da comunidade, e essa faz parte dele por meio de suas normas, linguagens e culturas, agindo ao mesmo tempo como produtos e produtores da sociedade. Esse é um dos princípios da epistemologia da complexidade, no qual se entende que a parte está no todo, assim como o todo está na parte, sendo que cada parte, embora conserve suas características próprias e individuais, contém a totalidade do real. Eis o que Morin vai chamar de *uno múltiplo* (MORIN, 2002), ou seja, a diversidade registrando-se numa unidade da vida, na qual as regras sociais não somente distinguem os povos como aproximam os sujeitos membros de um grupo. Deparamo-nos aqui também com a grande dificuldade em conceber a unidade do múltiplo e a multiplicidade do uno:

O paradoxo da unidade múltipla está em que o que une separa [...] Aquilo que permitiria a compreensão provoca a incompreensão entre culturas, quando se vê apenas a diferença e não o fundo antropológico comum (MORIN, 2002, p. 65).

Morin nos apresenta o termo complexidade não apenas como um conceito, mas como uma *forma de enxergarmos* a realidade, ou seja, indica uma compreensão dos desafios que

nos são colocados no momento da ação, visão da realidade indispensável ao conhecimento incompleto que possuímos da mesma. Desde há muito aprendemos e ensinamos separando a totalidade do real, *modelo* que rege as normas cientificistas e controladoras do que é concebido como verdadeiro. Para esse autor o real está sempre excedendo o somente racional.

Se, tanto para o cartesianismo como para o holismo³⁰, o todo é a soma das partes, na complexidade o todo é maior ou menor do que a soma das partes, logo, é diferente. Ele é entendido como maior do que a soma das partes, quando essas se apresentam nos elementos dentro da constituição dos sistemas, não estando isoladas. Será tido como menor quando surgem as limitações e são impostas às expressões peculiares dos elementos dentro da constituição do sistema complexamente organizado.

Na ânsia por uma EA que perceba o ambiente como um reflexo da ação humana, ressalto a importância da compreensão sobre a complexidade ambiental resultante de interações nos seus complementares aspectos biológicos, sociais, físicos, econômicos e culturais, a fim de uma interpretação de coexistência e corresponsabilidade para uma futura e prudente utilização dos recursos naturais, assim como para as interações humanas. E, também, que favoreça a percepção da relação e da relevância do meio ambiente nas atividades econômicas, educacionais, sociais e culturais, clarificando o direito e o dever da participação de todos no momento de conceber e aplicar decisões.

Examino ponderadamente que a EA deve desempenhar a competência de auxiliar o sujeito na percepção do espaço onde vive, do Outro pelo qual é constituído. Acredito que a relação do ser humano com o meio deve ser conquistada através da sensibilidade, da percepção e da reflexão crítica. Entretanto, existe uma preocupação com a visão errônea sobre “sensibilização”, muitas vezes adotada nas práticas da EA, assim como “as ações pontuais de abraçar árvores ou oficinas de reciclagem de papel, sem nenhuma postura crítica dos modelos de consumo vivenciados pelas sociedades, ou pela análise do modo de relação dominante do ser humano sobre a natureza, com alto valor antropocêntrico” (SATO, 2001, p. 3). Torna-se necessário o exercício da sensibilidade com base em um processo educativo que possibilite, através da valorização, reconhecimento, ação/transformação e responsabilidade, uma relação ética e estética, de ordem sustentável e consciente, do sujeito com o meio.

³⁰ Na década de 60, surge esse paradigma, no contexto mundial, em contraposição ao caos instaurado. Ele introduz o entendimento da existência de um *continuum* entre os diferentes planos da realidade. Esse pensamento defende a idéia de que a sociedade deve-se pautar em novos valores, que exercitem um olhar integrado entre todas as pequenas partes que formam a rede de vida pessoal, social, planetária e cósmica (WEIL, 1991).

(Re)significando o ambiente, ou melhor, a visão sobre o mesmo, numa perspectiva cuidadosa com o Outro – seja ele humano ou natural, direcionamos as práticas em EA no sentido de reorientar valores ético-estéticos. Valores que implicam nos modos de percepção e de recepção da realidade incorporados no processo histórico/atuais, muitas vezes sem uma postura reflexiva a respeito, logo, maneiras de viver individual e coletivamente padronizadas. Não somos totalmente passivos nesse processo de construção de valores; somos cooperadores na reprodução dos mesmos, levando em conta a subjetividade do sujeito permeada por contextos sociais, culturais e econômicos. Portanto, novos valores e significados não devem centrar-se apenas no indivíduo ou no coletivo; devem ser contextualizados historicamente e socialmente na relação com ambos, a fim de uma melhor percepção e intervenção da realidade.

Embora mudanças estejam em andamento, estamos nós, educadores, muitas vezes aprisionados à construção sólida da limitada tradição educacional, fundamentada na transmissão de conhecimentos. Entendo que a autonomia do sujeito, enquanto ser capaz de pensar por si próprio sobre o seu ser/estar no mundo, pode ser oportunizada por uma EA voltada para as experiências vitais do ser humano. Trata-se de uma EA dos sentidos articulada com a criticidade frente aos contextos sócio-históricos do sujeito, por meio da qual novas formas de pensar abram outros espaços para a efetivação de ações transformadoras, ou seja, uma educação estética/vivencial que ofereça a possibilidade da emergência de novos sentimentos acerca de novas relações, que por sua vez conduzam à elaboração de novos pensamentos e ações.

A formação crítica do ser humano para a emancipação é um dos desafios da educação. Ela engloba a reflexão a respeito da relação entre estética e constituição ética do sujeito. As nossas sensibilidades estéticas relacionam-se intimamente com as éticas, ou seja, se queremos mudar comportamentos e atitudes, penso ser necessário ir pelo caminho da produção de subjetividades e não pela obrigatoriedade racional. Mas não subjetividades que privilegiem a fragmentação, a linearidade e a ordem em detrimento da complexidade, da criatividade e do imaginário da vida.

Falar sobre Estética torna-se imprescindível àqueles que almejam (re)significar o mundo, pois ela permite que o ser humano desenvolva uma nova percepção do todo à sua volta. Nas sociedades multiculturais contemporâneas, buscam-se aproximações e convergências – já que as diferenças são facilmente identificadas! – sendo a Estética uma possibilidade para a elaboração de diálogos comuns. Partindo da subjetividade dos indivíduos e de suas representações sociais, as experiências sensíveis facilitam a (auto)compreensão

através do confronto entre as diferenças vivenciado na relação com o Outro e consigo mesmo, dando início ao processo de tomada de consciência do ser/estar no mundo.

Sem conhecer a si próprio, o ser humano age mecanicamente, negando sua individualidade e também o coletivo – o Outro; conduzindo, por fim, a um estado de tamanha apatia que compromete o significado da própria existência humana. Isso leva à falência de todas as possibilidades de recriação, crescimento, liberdade e espontaneidade. É partindo desta visão que defendo a necessidade de que o sujeito *veja* a si mesmo como agente ativo e transformador da sua própria condição de vida.

Importante que os processos educativos contemplem o sujeito em sua complexidade, enfatizando o aprendizado através de suas vivências por meio dos sentidos e das percepções do próprio corpo. Ou seja, mais do que projetar uma determinada realidade, enquanto contato parcial de vivências, ao possibilitar uma ampla interação entre o indivíduo e as questões que devem ser apreendidas, está-se produzindo conhecimento. No entanto, é necessária uma educação que permita ao sujeito conectar-se aos seus sentidos, estar atento às suas percepções, aos sinais de seu próprio corpo em interação com os ambientes externos, assim como com suas idéias e imagens internas.

A EA, ao aspirar por uma compreensão dos sujeitos para com as questões de *ação responsável* no mundo, com o entendimento de que a participação humana encontra-se num contexto interligado entre o passado, o presente e o futuro, considera o vivencial como tendência pedagógica em suas ações/intervenções. Dentre seus compromissos está a atenção às necessidades da natureza humana, estimulando sensibilidades, afetividades, capacidades de imaginação e de criação, possibilitando, assim, o despertar para a essência ética do ser humano.

A EA, mais do que uma nova forma de pensar ou agir, representa uma possibilidade de renovação do próprio pensamento/conhecimento humano. Neste sentido, seu maior objetivo é o de preparar os indivíduos, por meio da sensibilização, informação, contextualização e ação reflexiva/crítica, para a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo. A EA desenvolvida desta forma contribui para a qualificação ética e estética dos sujeitos, capacitando-os para atuações sociais responsáveis, coerentes com a perspectiva de melhorar-se a vida em sua amplitude. O que defendo é a necessidade de uma educação conectada com os sentidos, com as concepções individuais e coletivas vivenciadas, possibilitando assim, a transformação de comportamentos, o desenvolvimento de novos olhares, de novas maneiras de viver e de criar a própria condição de vida.

3 POR UMA ESTÉTICA QUE PERMITA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE (RE)SIGNIFICAÇÕES

*Estou ligado a cabo a tudo que acaba de acontecer (...)
Propaganda é a arma do negócio
No nosso peito bate um alvo muito fácil
Mira a laser... Miragem de consumo
Latas e litros de paz teleguiada
Estou ligado a cabo a tudo que eles têm pra oferecer (...)
Na hora exata, na encruzilhada, na highway da superinformação...
(A promessa – Humberto Gessinger)*

A Pós-modernidade é pontuada por discursos cada vez mais fragmentados. Convivemos num universo imageticamente poluído, com jornais, revistas, rádio, televisão, folhetos e *outdoors* de propaganda trazendo avalanches de mensagens e, mais do que nunca, é preciso ter-se critérios de avaliação que possibilitem uma seleção qualitativa das informações. No meio dessa gama de dados e da multiplicidade visual vigente, uma percepção apurada do mundo não é estimulada.

A facilidade com que as imagens são produzidas e reproduzidas gera banalização. Somos levados a consumi-las, sem qualquer processo de reflexão crítica sobre a atuação das mesmas sobre nossas subjetividades – movedoras das nossas idéias e comportamentos. *Anestesiados* pelo excesso encontramos-nos, muitas vezes, distantes da apreensão sensível do mundo. De acordo com o pensamento de Sato (2002), a estética com a qual nos deparamos, ou o que sobrou dela nas civilizações ocidentais, preconiza a vida para o prazer – sem a corresponsabilidade sobre as consequências, resultando, frequentemente, na destruição de ambos, a vida e o prazer. Diante de tal realidade, resta-nos *construir uma cultura cuja estética seja a do prazer pela/na/para a Vida no seu movimento de construção/desconstrução* (SATO, op.cit., p. 23) e, ainda com maior veemência, a filósofa e educadora nos mostra um possível caminho:

A tarefa hoje é de cunhar, vivenciar, fecundar e ampliar testemunhos vivos de novas formas simbólicas de contracultura que apontem para a pujança da justiça, para o aconchego da solidariedade, para a grandeza do altruísmo, para a satisfação da inclusão, para a beleza da diversidade, para a alegria da fraternidade, para a confiança da fidelidade, para a honradez do compromisso pela estética da resistência (SATO, op.cit., p. 22).

Para Michel Maffesoli (2003), Modernidade é sinônimo de dominação racional, um contraponto do momento histórico vivenciado, a Pós-modernidade. O momento atual representa uma tentativa de reversão e de complementaridade desse processo histórico, para com o mundo da pluralidade, da emoção, da afetividade, na procura do que se perdeu na Modernidade com a razão científica predominando em todos os aspectos.

O autor refere-se ao estético como uma forma de ser que prepondera nas sociedades, de experimentar e sentir com os Outros, sem a submissão aos juízos de gostos. A estética entendida aqui estende-se enquanto processo de equivalência ao ambiente seja natural, cultural ou social; *não é somente a perfumaria da linguagem técnica rara, é a linguagem do dia-a-dia, tecendo o gosto do prazer/desprazer sobre o cotidiano. Marca o expresso e o não-dito, o público e o íntimo, como se fora um currículo, às vezes, explícito, outras, oculto* (SATO, 2002, p. 7).

Diante do bombardeio diário de imagens e informações, característico da Pós-modernidade e um reflexo do atual momento de *transição paradigmática*³¹ (SANTOS, 2000) em desenvolvimento, considero fundamental a atenção à educação do sensível, mais precisamente a do *olhar*. Nesse sentido, Boaventura Santos nos conduz a pensar as perspectivas estéticas como possibilidades a colaborar para a construção de novos paradigmas e práticas emancipatórias, pois sustenta que o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva são as representações mais inacabadas da modernidade ocidental (SANTOS, 2000).

A *socialidade*³² pós-moderna é transformada pelas imagens em todos os seus domínios. A tal ponto que dificilmente encontraremos algum aspecto da vida social que não esteja contaminado pelas imagens. Em suas reflexões, Maffesoli (2003) ressalta que o mundo das imagens é uma *estrutura labiríntica* ainda não interpretada devidamente pelo aporte intelectual. Para ele, a imagem reforça o vínculo social e o emocional que, ao agregar em torno de si a comunidade, apresenta-se quase como um retorno ao passado, aos pequenos grupos unidos ao redor de suas imagens sagradas. Do visível, do permanente, surge o transcendente como um *reencantamento do mundo*.

Para Maffesoli, a religação que a imagem produz é seu papel principal na Pós-modernidade. Entende que o reconhecimento de si a partir do conhecimento do Outro é

³¹ Para o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, o momento atual caracteriza-se como um período de transição paradigmático, do social moderno para um novo e imprevisível perfil social pós-moderno, reciprocamente relacionado ao paradigma epistemológico (dominante/emergente).

³² *Socialidade*, termo adotado por Maffesoli (1998) para definir esses novos agrupamentos urbanos, baseados nas relações banais do cotidiano, no *presenteísmo*, no hedonismo e no sentir coletivo, das sociedades ocidentais contemporâneas.

permitido através de um *compartilhar comum*, muitas vezes não lógico, perante uma imagem. Essas imagens, expostas de forma caótica e fora de contexto, nem sempre comunicam algo que faça sentido em/para nós; na maioria das vezes, a mensagem que delas partem trata de algum produto para ser vendido, trata de todo uma elaboração de consumismo. A questão da *anestesia* na relação com o entorno tem a ver com essa exagerada quantidade de imagens, com o excesso de estímulos que nos causam “cegueira” e desatenção – vazio contemporâneo – e que, por sua vez, favorecem pensamentos e ações desprendidos da vida em sua totalidade. No documentário *Janela da alma* (2001), o escritor José Saramago reflete sobre o assunto:

Vivemos todos numa espécie de parque audiovisual onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam e onde nós vamos, cada vez mais, sentindo-nos perdidos. Perdidos, em primeiro lugar, de nós próprios. E, em segundo lugar, perdidos na relação com o mundo. Acabamos por circular aí sem saber muito bem nem o que somos, nem para quê servimos, nem que sentido tem a existência.

Na *sociedade do espetáculo*³³ (DEBORD, 1997), que Warhol representou com maestria, os indivíduos seguem as tendências ditadas pelas mesmas, principalmente as midiáticas. Não se trata mais de uma imagem/mundo virtual, e sim de simulações da realidade, muitas vezes não (re)significadas pelo ser humano, fruidor e consumidor passivo dessas imagens cotidianamente.

Novamente Saramago revela uma percepção sensível a respeito:

O que eu acho é que nós nunca vivemos tanto na caverna de Platão, como hoje. Hoje é que estamos a viver, de fato, na caverna de Platão. Porque as próprias imagens que nos mostram a realidade estão expostas de uma maneira que substituem a realidade. Nós estamos num mundo que chamamos mundo audiovisual. Estamos, efetivamente, a repetir a situação das pessoas aprisionadas ou atadas à caverna de Platão: olhando em frente, vendo sombras e acreditando que essas sombras são a realidade. Foi preciso passarem todos esses séculos para que a caverna de Platão aparecesse, finalmente, num momento da história da humanidade, que é hoje. E vai ser cada vez mais (*Janela da Alma*, 2001).

³³ Trago a definição de espetáculo através dos aforismos 4 e 6 da obra de Guy Debord: 4. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. 6. O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Ele não é um suplemento ao mundo real, a sua decoração readicionada. É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares, informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o seu corolário o consumo. Forma e conteúdo do espetáculo são, identicamente, a justificação total das condições e dos fins do sistema existente.

No momento atual é preciso *aprender a olhar*, extrair o invisível do que é visível e saber retirar significados/sentidos para nós do excesso de informações imagéticas circundantes, num processo de (re)construção nas relações sociais, políticas e ambientais.

3.1 A estética na fala de alguns pensadores da educação ambiental: sobre o *corpus*³⁴ da pesquisa.

Esta pesquisa, a princípio, resulta de uma reflexão crítica motivada pela necessidade íntima de compreensão do meu próprio processo de sensibilização frente ao mundo. Ao longo do processo ela foi articulada à percepção de que as questões relativas à Estética precisam ser levadas em consideração para tratarmos de uma EA efetivamente transformadora. Dentro de uma perspectiva sensível, crítica e de transformação humana, o tema da pesquisa configurou-se como potencializador de novos pensamentos e possíveis novos/outros comportamentos em relação ao meio. Em síntese, a proposta consiste numa investigação, de caráter antropológico e social, caracterizada como recurso de compreensão do mundo circundante, um processo que buscou evidências da necessidade do desenvolvimento de uma razão sensível que efetive a EA como uma fusão da Ética e da Estética.

Entendo que o processo de desenvolvimento de uma pesquisa torna-se complexo e instigante ao abordar momentos de escolha sobre o objeto de estudo, sobre a forma de apreendê-lo, conhecê-lo, caracterizá-lo, enfim, sobre procurar e encontrar o procedimento adequado para a (re)significação do que se propõe estudar.

O percurso investigativo envolveu uma profunda revisão da literatura, ao mesmo tempo em que buscou ouvir a voz de pesquisadores da EA, por meio de entrevistas realizadas com *Valdo Barcelos* (APÊNDICE A), *Carlos Rodrigues Brandão* (APÊNDICE B) e *Carlos Frederico Bernardo Loureiro* (APÊNDICE C), o que se constituiu o *corpus* da análise.

Durante o processo de construção da presente reflexão teórica, busquei o diálogo com autores cujas compreensões da realidade partem do pensamento complexo (ALMEIDA, 2004; MORIN, 2000, 2001, 2002, SATO, 2001, 2002, 2003), que discutem o cotidiano dos sujeitos na contemporaneidade (MAFFESOLI, 2003; SZANIECKI, 2007), que consideram as manifestações e a importância das questões do imaginário (BACHELARD, 1989;

³⁴ Conjunto de textos submetidos à análise, o que representa uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados (MORAES, 2005).

BARCELOS, 2006; BRANDÃO, 2005; SATO, 2002, 2007), que constroem suas visões de EA através dos contextos sociais, históricos, econômicos e culturais (GUATTARI, 1993, 1997; LOUREIRO, 2004, 2006; VYGOTSKY, 1989, 2001), que utilizam as histórias de vida na formação pessoal e profissional (JOSSO, 2004) e que vislumbram outras possibilidades paradigmáticas, uma globalização alternativa (SANTOS, 2000).

As entrevistas foram realizadas durante o IV Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental – SIGEA, sendo as falas dos autores registradas pela pesquisadora em vídeo, posteriormente transcritas e analisadas através do recurso metodológico da *Análise Textual Discursiva* proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2005). Tal procedimento de pesquisa pode ser entendido como *um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados* (MORAES, 2005, p. 87).

Assume-se aqui a necessidade de uma leitura comprometida e aprofundada, cujos significados das interpretações da análise textual podem ser desconhecidos pelos próprios autores, no sentido de não terem sido expostos conscientemente pelos mesmos (MORAES, op.cit). Da análise textual qualitativa surgem *metatextos* que, por sua vez, apresentam de forma organizada as interpretações mais relevantes construídas a partir do conjunto de textos que foram submetidos à análise. Entretanto, o que constitui um *metatexto* são as unidades de significado, realizadas por meio do processo de *unitarização* e a posterior *categorização*.

Denomina-se *unitarização* o processo de definição e identificação das unidades de análise, ou seja, trata-se de identificar e separar os enunciados que compõem o conjunto do texto, cuja definição é dependente dos objetivos da pesquisa. Essas unidades podem ser frases, palavras, parágrafos, podem ser até mesmo fragmentos ainda maiores retirados do texto. Torna-se necessária a atenção para o todo do texto, visto que ao fragmentá-lo, acaba-se por perder parte das informações contidas no contexto anteriormente.

Já o processo de classificação das unidades denomina-se *categorização*, a base para a construção da estrutura de compreensão dos fenômenos investigados; *cada categoria é um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima* (MORAES, op.cit, p. 91). Por seu caráter subjetivo, as categorias são concebidas de acordo com as opções do pesquisador, ou melhor, apesar de investigado o mesmo fenômeno, por diferentes pesquisadores, poderá ser analisado por opções diversificadas.

Dois processos podem ser salientados na construção de sistemas de categorias: um que aborda categorias *a priori*; e outro que trabalha com categorias *emergentes*. No primeiro caso as categorias já estão definidas antes mesmo da análise propriamente dita; e na segunda o pesquisador deixa-se levar pelos fenômenos manifestados, construindo assim as categorias por meio das múltiplas vozes que emergem ao longo do texto analisado. A presente pesquisa engloba ambas as formas de categorização, sendo que a categoria *a priori* refere-se à importância da estética no contexto da EA.

3.1.1 O processo de análise dos dados.

Primeiramente, uma leitura minuciosa das entrevistas (material impresso) foi feita propiciando algumas anotações ao longo das falas, assim como alguns sublinhados ressaltando questões referentes à importância da estética, que abarca aspectos relacionados à arte, ao sensível e à educação dos sentidos, no contexto da EA.

Na segunda etapa, manuseando o material já digitalizado, estes mesmos sublinhados foram aos poucos se modificando, ou seja, para uma melhor “visualização” das falas, a cada *unidade de significado* identificada, dava-se um *enter*, favorecendo assim um espaço entre as falas, e facilitando as sucessivas leituras. O processo de análise exige retornos aos textos, às unidades, não é *um movimento linear e continuado; é antes um movimento em espiral em que, a cada avanço, se exigem retornos reflexivos e de aperfeiçoamento do já feito (...)* (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 71).

No início do processo de *unitarização* da fala de um autor, o que antes se encontrava como *unidade de significado*, tornou-se, em outra etapa, num outro processo, com uma escolha metodológica de intitular as unidades.

Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido. É importante que o pesquisador proceda as suas análises de modo que saiba em cada momento quais as unidades de contexto, geralmente os documentos, que deram origem a cada unidade de análise (MORAES; GALIAZZI, op.cit, p. 18).

Após o processo de *unitarização*, já com os títulos em cada unidade de significado, e sendo os discursos dos autores analisados separadamente, nesta próxima etapa exerci o

processo de *categorização*, mesclando as falas de todos os autores entrevistados. As unidades “encaixaram-se” por semelhança, por aproximações dos significados das unidades na mesma categoria, ou melhor, *conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias* (MORAES; GALIAZZI, op.cit, p. 22).

A construção de um sistema de categorias, ou seja, a sua finalidade pode ser entendida como o encaminhamento de um *metatexto*, com o intuito de expressar uma nova compreensão do fenômeno investigado. A estrutura de um metatexto exige a produção de um conjunto de *argumentos aglutinadores* (MORAES; GALIAZZI, op.cit), ou seja, são como elementos constitutivos dos metatextos, que por sua vez impulsionam o desenvolver da escrita da dissertação – a estruturação do texto como um todo. Ao seguir o critério de semelhança entre as falas, ou melhor, quando as unidades de sentido, apesar de estarem dentro da mesma categoria não eram próximas quanto aos significados, eram postas juntas em outros argumentos.

A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles (MORAES; GALIAZZI, op.cit, p. 31).

É importante ressaltar que em todas as etapas de “resumir, fragmentar” as falas, em nenhuma delas, desde a intitulação até os argumentos aglutinadores, a pesquisadora colocou suas próprias palavras, tentou-se manter ao máximo a fidelidade para com o discurso analisado, sem “interpretações” das falas. Uma maior interferência se faz somente a partir dos argumentos, para que não se perca de vista a expressão original do discurso do autor, evitando da mesma forma interpretações equivocadas das falas analisadas inicialmente. Concordo com o entendimento dos criadores da metodologia guiadora desse trabalho quando dizem que:

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar (MORAES; GALIAZZI, op. cit, p. 34).

3.2 Entrecruzamento de opiniões.

Ao mesmo tempo em que, de forma sintética, apresento os autores estudados, registro alguns comentários realizados a partir do *meu olhar* sobre os discursos contidos nas entrevistas, assim como transcrevo os posicionamentos dos mesmos para a compreensão de suas concepções frente à importância das questões estéticas no âmbito da EA.

Carlos Brandão e Valdo Barcelos compartilham da mesma linha de pensamento, dentro da perspectiva fenomenológica. Compreendem o ser humano em suas particularidades, enfatizando o sujeito e suas potencialidades na relação com o meio e com as próprias instâncias da educação para transformação de mentalidades e comportamentos. Por sua vez, Carlos Loureiro embasa-se numa perspectiva mais crítica, levando em consideração as contextualizações sociais, culturais e históricas para justificar as ações humanas atuais, percebe o sujeito enquanto fruto de um processo histórico da sociedade. E quanto às visões ideológicas, ao que se refere à concepção de arte, são visíveis as diferenças entre os pesquisadores entrevistados. Outra observação trata da abordagem dos entrevistados referente à arte propriamente dita, de forma ampla, o que nota-se contrapor com a parte inicial do presente texto, ao enfatizar a perspectiva imagética. Tal situação justifica-se, em certo grau, devido à própria pergunta feita aos pesquisadores, a qual propiciou uma abertura do tema: De que forma, dentro do contexto da EA, abordas a questão da estética, a importância da arte na formação dos sujeitos?

Durante o processo de construção dos argumentos aglutinadores na *Análise Textual Discursiva*, que se deu a partir do diálogo crítico-reflexivo com os textos teóricos analisados, surgiram três categorias: **Importância do olhar**, **Manifestação estética e meio ambiente**, e **Educação Ambiental e Arte**.

Carlos Brandão, um dos teóricos cujas opiniões expressas na entrevista são de extrema relevância para o foco da presente discussão, parte do pressuposto, imerso na categoria **Importância do olhar**, de que é preciso um olhar para si, e para isso refere-se ao pensamento de Leonardo Boff, quando este fala no *cuidado de si e da vida*, para contextualizar a significativa postura do ser humano esteticamente realizado (no sentido grego, segundo o autor), considerar-se como uma primeira obra de arte, o que implica a extensão desse *cuidado* para o mundo, para o lugar aonde habita – a sua casa. Dessa forma, correlaciona a importância da percepção dos sentidos, em especial do olhar que enxerga a alteridade na relação humana para com o mundo, com as questões de responsabilidade socioambientais.

Por sua vez, Valdo Barcelos nos alerta em seu discurso a respeito de determinadas maneiras de *olhar*, afirmando que tudo depende dos interesses de quem olha, do que move o sujeito que olha, para lidar com as questões da EA com ou sem o aprisionamento do olhar por parte do excessivo rigor. O educador prega a necessidade de um *olhar estético mais vigoroso*, no sentido de impregnar mais vida nisso, dentro de uma atitude de aceitação da conversa entre os olhares estéticos, sem precisar fixar-se numa filiação exclusiva. Frente ao posicionamento de Barcelos sobre a exclusividade em encaixar-se em uma área, faço um gancho com a própria visão cartesiana que fragmenta o todo e que admite uma única lógica de pensamento/conhecimento, ignorando os demais processos de cognição complementares da/na condição humana.

Ainda na mesma conversa chamo Carlos Loureiro, que contextualiza a estética no processo inicial da trajetória da EA, sob o reconhecimento de que a mesma não era considerada significativa, devido à *visão*, ao *olhar* dos órgãos ambientais da época, que sustentavam um processo mais técnico de meio ambiente. E também não era devido à falta de domínio por parte das ciências naturais e técnicas sobre a temática. Sustenta que, no contexto referido, é somente a partir dos anos 80 que a arte começa a fazer parte muito timidamente, sendo que já a enxerga mais presente atualmente. Sobre a influência do olhar nas circunstâncias socioambientais e na educação, finalizo a explanação da categoria mencionada com a enunciação de Barcelos, que argumenta ser possível a aproximação/associação das questões ambientais com as manifestações artísticas de acordo com as relações feitas pelo sujeito – dependentes do seu olhar e da sua leitura de mundo. Dessa forma traz como exemplo a própria literatura, ou mesmo a poesia como esteticamente potentes na correlação às situações socioambientais, justificando que tais *manifestações permitem alterações nos referenciais estéticos*, assim como a (re)criação e a desconstrução dos mesmos – na visualidade de transformações de pensamentos e comportamentos vigentes e futuros.

Barcelos nos conduz à sensibilidade em perceber as interrelações entre a estética e o cenário ambiental, na categoria **Manifestação estética e meio ambiente** o educador fala do teatro, assim como da própria vida humana (carregada de movimentos cênicos) como uma forma de lidar com a estética, pois entende o trabalho cênico, *aonde o corpo é algo que está em contato, está no mundo, é o mundo*, como parte da produção de conhecimento. Convidamos à transgressão de certas maneiras de ser estanques/limitadas no âmbito educacional com a idéia do parangolé – uma possibilidade de construção metodológica do próprio sujeito, outra forma de lidar com a estética, devido ao seu procedimento inerente de refazer, de fazer

diferente e repensar algumas coisas, e isso, coloca ele, *é uma coisa perigosa*, pois transforma o já estabelecido.

Com uma postura mais contemplativa e sensível frente à degradação ambiental, Brandão traz os aportes gregos para alertarmos da necessidade de uma *estética mais profunda* nas relações, ilustra seu raciocínio com o fato da emoção estética do prazer em acender uma fogueira, de cantar num acampamento à noite, por exemplo, virar quem caminha mais depressa, aludindo que a doença urbana da competição foi levada para o mundo da natureza. De modo que o importante é trabalhar a estética profunda – *o reaprender a conviver conosco, com o mundo da natureza*, Brandão vê uma estética nessa gratuidade, diz ser a experiência espiritual do sujeito, o fato de estar ali que cresce nesse contato com o mundo natural.

As questões colocadas pelos dois educadores são complementadas por Loureiro com base numa leitura mais crítica, priorizando contextualizações históricas para situar o que ele discorda enquanto manifestação da liberdade humana pela discussão estritamente da arte. O teórico entende que a arte, a condição de criar – *expressão própria e elemento fundamental da capacidade humana* – realiza-se no abstrato, pois em sua concepção, numa sociedade aonde o sujeito se encontra expropriado, sob um regime de propriedade privada, na qual as políticas públicas servem para atender a interesses de grupos específicos, essa *expressão da liberdade é condicionada* por isso. Sustenta que não é possível alterarmos a nossa relação com o mundo apenas por essa visão da estética, pela liberdade de expressão artística. E ainda, ressalta que para uma postura mais crítica ela tem que estar vinculada a essa luta e não ser em si o processo.

Loureiro argumenta que qualquer manifestação é válida quando pensada em relações que definem a condição de vida das pessoas; e, ao pensar dessa forma, significa que *a arte é fundamental, é a expressão mais elevada da condição humana*, no sentido daquilo que ela tem de mais próprio. Julga que a arte emancipada requer luta por outras questões, que não se esgotam no campo da estética, pois ela também é entendida como uma *manifestação política e de luta política*, através da qual se amplia a consciência e se efetua o enfrentamento da sociedade através do estético. Ao mencionar a postura de algumas escolas e instituições que enxergam no caminho pela discussão estritamente da arte, da estética, do sensorial, do momentâneo e do corporal a dimensão da liberdade humana, para a alteração da relação humano x mundo, Loureiro questiona o fato de tal expressão não exercer qualquer processo destrutivo. E ironiza o fato de o mundo da estética, nesse sentido, ser o mundo da harmonia, enquanto o do trabalho é visto como o da transformação, do impacto, da destruição, ou seja,

dentro da exemplificada concepção, existe um dualismo entre a estética, a linguagem e o mundo do trabalho.

Concordo, quando Loureiro diz que *o mundo da estética não é auto-suficiente*, não está separado do mundo das necessidades, que é preciso situar historicamente, pois o contexto social condiciona a própria expressão da liberdade. Ou seja, diz que toda ação no mundo do trabalho é uma ação praxiológica, o que implica na linguagem, ou mesmo a própria construção da arte está vinculada ao mundo do trabalho – *a estética é expressão da liberdade se associada ao trabalho e à linguagem*, em suma, a liberdade é condicionada. Afirma que o homem é um ser sensorial, mas que labora em cima disso, e essa possibilidade de ser sensorial e laborar é permeada por outras dimensões.

Concluo, por ora, as idéias ainda contempladas na categoria **Manifestação estética e meio ambiente**, embasada no pensamento de Loureiro, que enfatiza a arte como elemento da liberdade que precisa ser construída, conquistada, pois sustenta o fato do sujeito manifestar-se livremente como insignificante enquanto garantia de liberdade para a sociedade como um todo, ou seja, para ele *a estética e a arte são finalidades e instrumentos de luta e de conquista*. Coloca em evidência que manifestações são formas de resistência e também de alienação, fruto do processo econômico, social e institucional da sociedade tal como ela está configurada, ou seja, *é pensar a dimensão da arte e do estético nessa luta, num contexto amplo, como parte de uma discussão maior, que envolve ética, economia, política, uma série de outras coisas*, que muitas vezes o outro lado não considera.

Na última categoria emergente no diálogo instaurado na entrevista com os educadores, **Educação Ambiental e Arte**, serão apresentadas as possibilidades de uma educação voltada para as discussões do sensível no complexo contexto ambiental, abordadas nas falas dos pensadores Brandão e Loureiro.

Desde a Antiguidade, ostenta Brandão, faziam parte de um programa pedagógico três componentes fundamentais da educação: *a filosofia*, o que pode ser chamado de *espiritualidade* e a *arte*, assim como o fato de estudar música, trabalhos manuais e desenho, contrapondo com a educação atual que se encontra cada vez mais funcionalizada. Na mesma conversa Loureiro expõe ser *problemático enfatizar a estética como centro da discussão ambiental*, de tirar a historicidade do próprio sujeito, e colocar a interação com o mundo como a interação do indivíduo com o mundo, deslocado de mediação social. E é dessa forma que o autor enxerga o trabalho da arte nas escolas, como um *caminho para a liberdade sem discussão* sobre a própria escola, e assim acaba por naturalizar a escola tal como ela é. Pois afirma que muitas vezes existe um *vazio nas relações históricas e políticas no entender a*

liberdade por meio da arte, e sustenta ser preciso levar em consideração o fato de a necessidade limitar, condicionar a própria expressão da liberdade. Nesse entendimento, Brandão concorda que se tornou relevante uma *pedagogia da inutilidade* (como em momentos de fúria pedagógica, segundo Brandão, prega Rubem Alves – ao brincar que antes de termos aulas de letramento, deveríamos ter aulas de cheiramento, de gostamento, de pegamento), uma *estética da gratuidade* para substituir essa educação do aprender para passar de ano. Diz que a *pergunta do educador deve ser ético-estética existencial*, e não mais político-funcional, e sustenta que o fato de ser contra pedagogias do apressamento no ensino funcionalizado e a favor do desenvolvimento de profundas sensibilidades é de significativa relação para com as questões da EA.

Brandão concorda que a tecnologia pode auxiliar na educação dos sentidos para o aprender/apreender as coisas, as relações, *desde que não substitua a experiência vivencial e o contato com a realidade*; passar horas na frente de telas computacionais e televisivas, por exemplo, argumenta ser extremamente ameaçador. O educador faz um jogo de palavras ao afirmar que a EA possui o pé direito assentado sobre a ciência – visão mais conservacionista, na qual ensina as crianças através do medo – como o fato de dizer que a água e o mundo irão acabar – e o pé esquerdo na arte. Entende a *EA humanamente profunda através do maravilhamento*, de um recontato gratuito com a natureza, a realização da pura e gratuita experiência do sujeito de estar com a natureza, a coisa em si, de contemplação mais do que de alertas – que é importante, mas não essencial, pois obviamente é ciente que alguma coisa deve ser feita.

Trago como última consideração à colocação feita por Brandão, de extremo valor para a reflexão presente, sobre o entendimento de que a arte não se opõe à ciência na formação do ser humano, é algo que complementa, *é outra forma original, essencial e insubstituível de conhecimento e de sensibilidade*. Apresenta também o pensamento de Bachelard a respeito do *devaneio* – que se realiza esteticamente através da arte, no qual para o filósofo referido é uma forma de conhecimento até mais profunda que a produzida pela ciência. E com muita propriedade o educador finaliza salientando que o conhecimento, o projeto de consciência e de construção de um mundo do futuro deve ser compreendido através da reintegração entre política, ética e estética.

3.3 Articulando falas, consolidando idéias.

No tópico anterior foram expostos os *metatextos*, desenvolvidos a partir do contínuo processo de construção e desconstrução dos discursos contidos nas entrevistas, necessário para a realização da *Análise Textual Discursiva*. Na presente exposição há uma tentativa de que o diálogo entre os autores aflore de forma a amalgamar-se com as minhas idéias e concepções – amadurecidas no processo de construção do conhecimento que é a pesquisa, o fazer dissertativo.

É possível perceber que, embora ainda característico no contexto artístico, o estético estendeu-se para múltiplas instâncias da vida, pois *tu podes também encarar a vida das pessoas, andando na rua, como também uma manifestação estética* (BARCELOS). Compreendido enquanto maneira de nos relacionarmos através dos sentidos com a realidade, o estético aparece como possibilidade de “desmascarar” estruturas tidas como estagnadas/prontas, dentro de um movimento que permite emergir pensamentos, imaginações e idéias outras do/no sujeito. A reestruturação, ou ainda, a (re)significação de algo fornecido cotidianamente, por exemplo, numa perspectiva associada às demais dimensões da vida, faz parte do operacional, do processo amplo de possibilidades do estético para a transformação nas instâncias sociais, *aonde através do estético a gente amplia essa consciência do que é essa sociedade e para fazer o próprio enfrentamento nela* (LOUREIRO).

Penso que também não basta ser sensível frente à calamidade ambiental de degradação da natureza – estendida ao homem – é preciso uma *sensibilidade elaborada*, no sentido da reflexão junto às realidades circundantes, que possa sustentar, enquanto princípio orientador, as mentalidades, as relações e as ações humanas de cuidado e responsabilidade com o meio. Um entendimento aparentemente simples, mas que necessita de um olhar sensível e crítico para ser apreendido, trata da conexão humana para com o meio ambiente, *porque o mundo é minha casa, eu habito essa casa, deixa eu cuidar dela, deixa eu estender o meu jardim a círculos cada vez mais amplos, da minha cidade, do meu mundo* (BRANDÃO).

Toda essa questão leva em consideração o cuidado com o Outro, numa interpretação de algo como um “sair de si” e habitar por um instante as circunstâncias alheias e, na duração do instante habitar, “embeber-se”, impregnar-se desse Outro e voltar para si enriquecido pelo mesmo. Posso chamar de um movimento muito significativo para as questões ambientais e de educação, pois trata de um processo de conhecimento, e que implica no reconhecimento de mim mesmo no Outro para aprender a cuidá-lo. A maneira como partilhamos nossos valores,

nosso próprio comportamento, como almejamos ser a convivência humana, relaciona-se com o tipo de olhar, mais sensível ou mais rigoroso, que projeto ao meu redor, e também concretamente com as questões éticas.

Esse excessivo rigor me parece, tem muito a ver com um determinado olhar estético, sobre a arte, sobre a ciência, ou sobre a ciência que vai olhar para a arte. Então, esse rigor excessivo, me parece, que acaba levando até um certo aprisionamento dos próprios olhares [...] Eu penso que seria bom, que a gente aceitasse um pouco essa conversa, em ser mais vigoroso na ciência, mais vigoroso nos nossos olhares estéticos, no sentido de colocar mais vida nisso (BARCELOS).

Trago a temática do olhar sensível conectado às questões éticas, pois percebo que o fato de levar-se em consideração a presença do Outro – na percepção de sua essência, que também me constitui – não meramente como objeto em relação às minhas atitudes, precisa ser educado, numa projeção responsável com o mundo do presente e do futuro. E, neste sentido, ressalto a importância dos valores éticos serem “vividos” no ambiente escolar pelos sujeitos, seja este informal ou formal. É complicado almejar mudanças de mentalidades num ambiente desconectado de outras questões complementares à educação, questões de apropriações da própria identidade enquanto sujeitos em potencial no processo da EA.

A própria construção da arte, não é qualquer arte, não é qualquer valor, não é qualquer senso estético em qualquer momento, isso é vinculado ao mundo do trabalho, ou seja, às relações de como a gente produz as coisas, inclusive os próprios objetos de arte, porque hoje, por exemplo, se pensa em termos de pintura ou termos de música, você também está subordinado aos interesses de mercado (LOUREIRO).

Somos levados cotidianamente a encarar situações adversas que nos exigem uma posição, ou mesmo decisões a serem pensadas, tornou-se preciso, após comprovado a ineficácia de comportamentos mecanizados na Modernidade, a formação de sujeitos éticos no quesito que envolve características como a alteridade, a solidariedade, a honestidade e a responsabilidade. As formas estéticas de se ver no Outro, de se colocar no lugar do Outro, de entendê-lo como parte de mim, pode ser entendido como a própria ética, pois contempla o cuidado humano justificado na conduta do amor para com o Todo, na visão de que o mesmo me envolve inerentemente. Dentro desta perspectiva, faz-se necessário acreditar numa “ampliação” na formação desses sujeitos éticos, pensantes e atuantes, pois não posso deixar de fora o fato de a relevância ética ter que estar principalmente nas instâncias que movem o

cenário do desenvolvimento econômico – que move o mundo, para termos mudanças eficazes no contexto ambiental, que desde há muito se encontra em processo degradante dos recursos naturais. No contexto inicial da trajetória da EA, Loureiro justifica, digamos assim, a falta de ética consequente de um olhar mais rígido para as questões ambientais, junto ao descuido para com a dimensão estética:

Então, era uma ausência porque se considerava a EA nessa perspectiva de um instrumento de adequação a um determinado padrão ambiental e que vinha dentro daquela, toda aquela lógica dos próprios órgãos do meio ambiente. Então assim... Isso normalmente não aparecia, era o conhecimento, a informação, principalmente a informação como suficiente para mudança. Quer dizer, informar para a pessoa se adequar a um determinado padrão (LOUREIRO).

Acredito que uma das funções da educação a respeito da ética é justamente o incentivo à luta na construção de valores éticos menos antropocêntricos, que viabilize mudanças de comportamentos, ações de transformação potencialmente positivas, a fim de que nós mesmos, assim como as próximas gerações, tenhamos condições de boa convivência na Terra. Tais valores são necessários ao próprio exercício da cidadania; assumir uma postura de pertencimento ao meio é assinar o termo de responsabilidade para com as minhas atitudes diárias – o meio é indissociável da minha condição existencial; no entanto, é pertinente pensar que *tudo vai depender de quem está olhando, dos interesses que faz com que esta pessoa esteja olhando, enfim, o que está movendo esta pessoa, nas suas experiências, nas suas vivências, nas suas histórias* (BARCELOS).

4 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasada nas entranhas do pensamento complexo, não posso permitir que haja um único fechamento ao trabalho investigativo que me propus a realizar. Ou seja, as considerações finais a que submeto meu conhecimento, assim como esta dissertação, ancora-se na compreensão do contínuo movimento de (re)construção inerente à educação e ao próprio pensamento.

A idéia de imprevisibilidade e temporalidade na educação pode causar impacto àqueles acostumados com uma ordem preestabelecida, porém torna-se urgente a adesão aos processos de conhecimento, de interação, que não sigam concepções lineares e que permitam a manifestação das incertezas, das diferenças, das subjetividades para a mudança no processo educativo como um todo.

Frente à conectividade com o futuro, as questões que englobam as experiências de vida na perspectiva da (auto)formação são fontes dialógicas entre o passado e o presente. Para Marie-Christine Josso (2004), através do método das histórias de vida, podemos compreender as correlações das vivências, junto à reflexão do que foi percebido e sentido, para assim reconhecer as experiências que se tornaram relevantes no processo de formação pessoal e profissional. Diante de tais percepções, é possibilitada ao sujeito a construção dos significados dessas experiências para a formação de sua identidade.

Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47).

Nesse entendimento e na consideração das vivências cotidianas como significativas para a formação das identidades, por serem aprendizagens que possibilitam transformações através da “elaboração e da integração do saber-fazer e dos conhecimentos” (JOSSO, op.cit., p. 41), no início deste trabalho recorro e potencializo minha vivência na Tailândia. Esta atitude demonstra a percepção da trajetória pessoal como uma *recordação-referência* (JOSSO, 2004), que se configura como elemento constitutivo da formação como educadora ambiental:

[...] pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, op.cit., p. 40).

A formação experiencial compreende a subjetividade como modo de produção de conhecimentos. O processo de reflexão crítica sobre as experiências formativas (significativas de aprendizagem) possibilita ao sujeito a tomada de consciência a respeito das suas decisões formativas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Esta retrospectiva auto-reflexiva, carregada não apenas de recuos, mas de avanços, leva a uma transformação da relação do sujeito consigo mesmo, sob os acessos às instâncias do imaginário e do sensível.

As reflexões sobre as experiências de vida permitiram-me perceber a importância de tais processos com referência às minhas posteriores escolhas e, desta forma, conduziram-me aos processos de formação sob o ponto de vista do sujeito/aprendente. O estranhamento oriundo da convivência com culturas até então desconhecidas fomentaram incertezas e estimularam questionamentos. A barreira do idioma forçou-me a perceber a nova/diferente realidade que se descortinou na Tailândia através dos sentidos. O meu olhar sobre o mundo ao redor, a percepção das interrelações entre as partes e o Todo, e o cuidado com o Outro foram valores potenciais estimulados pelo afastamento do “meu mundo”, o que me era conhecido até então.

A escolha pela licenciatura em Artes Visuais, assim como o próprio Mestrado em Educação Ambiental, foram reflexos desta *aprendizagem experiencial* (JOSSO, 2004) em terras tailandesas. A constatação da importância das questões do *sensível*, do fato de apreender as realidades circundantes pelo viés complementar dos sentidos, despertou a vontade de aprofundar estudos sobre a Estética e compreender suas implicações nas posturas humanas, principalmente no que se refere aos comportamentos injustos e destrutivos perante o meio natural, social e cultural.

No decorrer do processo de construção/organização da pesquisa, tornou-se necessário investigar teóricos da EA que abordam as questões relativas à Estética e à importância da arte na formação dos sujeitos, para com eles estabelecer um profícuo diálogo capaz de dirimir algumas dúvidas e muitas das inquietações que me levaram à realização desta dissertação.

Apoiada na perspectiva dos processos (auto)formadores, base do desenvolvimento da minha *razão sensível* para lidar com as abordagens da EA, da educação e da vida como um todo, entrevistei, como pormenorizei anteriormente, os pensadores Carlos Brandão, Carlos

Loureiro e Valdo Barcelos. As entrevistas surgiram como uma busca por identificar pensadores da EA que comungam com as minhas próprias percepções, entendendo a necessidade da articulação entre os valores éticos e os estéticos para o compreender e o engendrar de uma EA reflexiva, crítica e transformadora.

As falas dos entrevistados, apesar deles trilharem distintas linhas do pensamento, expressam os mesmos sentidos, ou melhor, *todos entendem a Estética como de extrema relevância para as questões ambientais e a educação como um todo*. Ao reforçar a constatação de que os autores entrevistados apóiam-se em diferentes escolas, como Loureiro na vertente crítica, e Brandão e Barcelos na fenomenologia, refiro-me à multirreferencialidade presente na trajetória da EA. Os pensamentos, no cenário contemporâneo, não se sustentam mais em apenas uma determinada linha filosófica, pela própria abrangência das áreas que a EA abarca: podemos, *sim*, nos identificar com vários posicionamentos, não nos “engavetando” nas divergências e *sim* nos “complementando” nas aproximações significativas para futuras transformações.

Contemplando tal pensamento, trago a fala de Barcelos que nos provoca a exercitarmos esses “entrecruzamentos”, quando afirma ser *interessante botar para conversar esses olhares estéticos, até porque a gente pode fazer isso, acho que essa talvez seja assim, a grande coisa boa de viver, no tempo que a gente vive hoje, que a gente não precisa mais para viver, ter uma filiação, ou pelo menos, uma filiação exclusiva, nem na ciência, nem na arte, enfim, nem na vida*.

Respondo, ao longo da tessitura destas finais considerações, ao que me propus a investigar sob a forma da pergunta, **Como (re)significar a Educação Ambiental sob o ponto de vista dos valores ético-estéticos?** ressaltando que, independente das linhas teórico metodológicas de cada autor entrevistado, com o aprofundamento da análise realizada, posso assegurar que os mesmos confirmam o que para mim, anteriormente, eram apenas hipóteses.

Estou convicta de que, a partir de uma visão de mundo que privilegie a complexidade e a sensibilidade, o ser humano é capaz de compreender as interrelações e interdependências do *todo* com as *partes* e vice-versa. Os valores ético-estéticos complementam-se e potencializam a capacidade perceptiva e reflexiva dos sujeitos, colaborando para o desenvolvimento de uma *razão sensível* que responde às ansiedades de uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

Como expõe Loureiro, no decorrer da entrevista, ao contextualizar o início da trajetória da EA, que *vinha por um processo técnico de meio ambiente, processo muito focado no instrumental de conhecimento e comportamento*, a discussão da Estética, da arte *não era*

realmente uma dimensão considerada significativa, ou sequer pensada como dimensão nesse processo. O foco, nesse momento histórico, era o conhecimento, a informação, principalmente a informação como suficiente para mudança. Quer dizer, informar para a pessoa se adequar a um determinado padrão. No entanto, com a crítica a essa questão nos anos 80, segundo o mesmo autor, a dimensão da arte já começa a fazer parte do contexto da EA, ainda que timidamente. Esse fato é possível comprovarmos através das orientações da Conferência de Tbilisi³⁵, que explicitam a importância dos sentidos e da subjetividade para a compreensão da complexidade das relações humanas, sociais, políticas e com a Natureza, destacando a relevância das atividades culturais e artísticas nas práticas da Educação Ambiental.

É perceptível que o ser humano “lida” com o meio de acordo com o que “compreende” como ambiente, fruto de sua visão de mundo e de seu repertório experiencial. Portanto, torna-se urgente o desenvolvimento de uma cultura social que favoreça uma mudança de atitudes, na perspectiva de compreensão das relações sistêmicas sob a ótica da complexidade. Sendo assim, destacar a metáfora de Brandão, ao relacionar o mundo como a *nossa casa*, é de significativa ajuda para o entendimento do processo de pertencimento que, por sua vez, contribui para a valorização do meio: *o mundo é minha casa, eu habito essa casa, deixa eu cuidar dela, deixa eu estender o meu jardim a círculos cada vez mais amplos, da minha cidade, do meu mundo.*

A identificação do Outro como parte de mim possibilita a origem de um *cuidado* que reflete nas ações, nas posturas que envolvem as relações humanas na sociedade em geral, na ética que se desenrola de forma sensível, que flui sem obrigações sociais e contempla a essência do ser em suas mais profundas subjetividades. Para tanto, defendo a importância da *educação dos sentidos*, mais precisamente a *do olhar*, apoiada em Barcelos, quando afirma que *tudo vai depender de quem está olhando, dos interesses que faz com que esta pessoa esteja olhando, enfim, o que está movendo esta pessoa, nas suas experiências, nas suas vivências, nas suas histórias.* O modo como enxergamos determinada situação conduz as ações e isso relaciona-se com o que Barcelos chama de *aprisionamento do olhar* como, por exemplo, o próprio rigor excessivo da academia que *tem muito a ver com um determinado olhar estético, sobre a arte, sobre a ciência, ou sobre a ciência que vai olhar para a arte.*

³⁵ Documento elaborado pelos participantes/representantes dos Estados membros presentes à Primeira Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental (Geórgia, CEI, 1977) realizada pela UNESCO em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA (DIAS, 1998, p. 61).

No mesmo sentido, é fundamental destacar a fala de Loureiro sobre o que entendemos como expressões artísticas, pois, segundo o pesquisador, *eu tenho que pensar o teatro, eu tenho que pensar expressão corporal, eu tenho que pensar a pintura, a música ou qualquer outra manifestação que você queira pensar, não como ela válida em si mesmo, mas pensar ela como ela se dá nessas relações que definem a própria condição de vida das pessoas*. Ou seja, o estético engajado na luta por mudanças significativas que possibilitem novos/outros cenários mais justos entre as relações socioambientais.

Assim como o entendimento de que a razão pura, mais científica, deve ser complementada pela razão sensível, que abrange o processo cognitivo pelo viés dos sentidos, a arte não deve situar-se apenas no âmbito da expressão individual, deve relacionar-se com as demais temáticas da vida. Ao propor a *caosmose* ou *paradigma estético*, Guattari (1993) considera a potência de sentir igualmente à potência de pensar e de agir politicamente. Não se trata de conceber as questões da Estética como um processo de redenção à crise ambiental e educacional vigentes, mas, sim, uma contribuição transformadora que promove o desenvolvimento de um sistema ético orientador das relações de alteridade, cujo envolvimento é estabelecido por seus membros.

Na Modernidade marcada pelo intelectualismo cartesiano e insuflada pela lógica capitalista, a educação muito se afastou da noção de desenvolvimento integral, ideal educativo da Grécia clássica. Ao contrário, assumiu um caráter conteudista e operacional. Nesse contexto, foi ignorado o potencial das artes que habilita os sujeitos a lidarem com seus mundos interiores. A sensibilidade, a honestidade, o rigor e a disciplina relacionam-se nos exercícios artísticos, elevando o grau de exigência estética dos envolvidos. Dessa forma, os sujeitos libertam-se das imposições da mídia, da exploração planejada e dos condicionamentos ideológicos.

Ao *olharmos* o mundo de forma sensível, atingimos a essência e a unidade das *coisas* por meio da percepção. Do encontro entre o indivíduo e o universo surge a experiência estética, a noção de que somos uma pequeníssima parte do infinito, ao mesmo tempo em que temos em nós a imensidão do universo. Uma espécie única de emoção, o encantamento, é proporcionada através desse *encontro*, aconteça ele através de uma teoria científica, de um livro, de uma obra de arte ou de uma paisagem natural, ou seja, é o prazer provocado pelo objeto estético.

Neste sentido, percebo que estamos todos mergulhados no estético, pelo fato de estarmos todos tomados pela capacidade de sentir, de perceber. Vivemos, seja através de imagens, sons, signos, padrões, estruturas ou gestos, enquanto corpos sensoriais inseridos no

estético. Estamos submetidos, de certa forma, vitimados nessa realidade, no entanto já fazendo parte, já dentro do estético lá fora/externo – pois nossos corpos já se tornaram espetáculo – e que por consequência define nosso comportamento.

O conhecimento de si mesmo, assim como a valorização de si próprio enquanto indivíduo que acredita em seus potenciais para a melhoria das condições socioambientais, é um significativo passo para transformações de pensamentos e comportamentos. Quando o sujeito é conduzido a perceber o seu valor individual, despertando para si, aumentam as suas chances de acreditar em seu potencial transformador frente às realidades circundantes de injustiças e destruição.

O artefato cultural, as imagens do cotidiano, por exemplo, necessitam de uma proposta de transformação ético-estética na formação do olhar, de uma experiência estética sensível, especialmente da visão, emancipada e crítica. A Ética e a Estética complementam-se e possibilitam a capacidade de reflexão, entendida como uma forma de racionalidade no discurso contemporâneo, no qual a sensibilidade atua sobre nós a todo instante.

Testemunhamos um momento no qual a separação, a fragmentação e a compartimentação do conhecimento tornaram-se inconcebíveis. Ao contrário, é necessário contribuir para o entendimento da multiplicidade das realidades circundantes, o que pode ser facilitado pela Estética, pelas possibilidades de sentidos orientadores de novas percepções, concepções e comportamentos, caracterizando um espaço de abertura compreensiva.

A socialização de *idéias* (textuais ou imagéticas) instiga um olhar dinâmico, pensante, reflexivo e crítico. Hernández (2007) coloca-nos a *problematização*, a indagação como um método de trabalho que proporciona uma nova narrativa educacional, relevante para o desenvolvimento de indivíduos esteticamente envolvidos com as relações socioambientais e educativas; no entanto, é preciso a criação de espaços outros e me atrevo a dizer que a própria discussão filosófica é um tipo de intervenção no olhar, que possibilita tal formação ético-estética.

A estética do cotidiano nos provoca constantemente; seu uso superficial não deve desautorizar suas possibilidades, suas potencialidades. Um olhar ético-estético possibilita a aparição daquilo que até então não estava mostrado, revela, deixa transparecer aquilo que ainda não era visto, percebido. Uma das condições/premissas que vejo para as relações estéticas trata da necessidade de um movimento de estranhamento para com o “fora do normal”, o não engessado, ou seja, novas experiências de alteridade, para além do enquadramento puramente lógico e racional, que evidencie o estranho.

Trago a importância da educação dos sentidos na presente discussão para que a percepção dos detalhes – muitas vezes ignorados no cotidiano – seja de maior significância nas práticas diárias individuais e coletivas. Um sentido mais apurado para o Outro, que constituo e do qual sou constituído, pode levar a uma compreensão da impermanência da vida assim como para a assimilação de que a interdependência é o que forma e mantém a existência do ser na Terra. Portanto auxilia o pensamento individual e linear às transformações, às mudanças de paradigmas calcados, por exemplo, na *busca da liberdade absoluta*³⁶ que, por sua vez conduzem as maneiras de ser/estar no mundo.

Uma maneira de ser constitui-se no transcorrer das épocas, e percebo que, nos tempos atuais, vivemos num processo de efemeridades; a existência trata de uma sucessão de acontecimentos instantâneos e que acaba por refletir no meu *cuidado descuidado* com o Outro, sem preocupação alguma com o amanhã, com suas consequências. Ou seja, seguindo a compreensão exposta nas palavras de Maffesoli quanto à arte de viver no momento histórico presente, de que esta está baseada “nas pequenas liberdades intersticiais, relativas, empíricas e vividas no dia-a-dia” (MAFFESOLI, 2003, p. 23), o processo educativo para as questões ético-estéticas torna-se o caminho para o entendimento dos valores de brevidade da vida, que em geral justificam os comportamentos, as ações frente ao contexto ambiental.

³⁶ Expressão de Maffesoli (2003) referindo-se a uma das características do pensamento vigente na Modernidade.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; trad. da 1. ed. Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALMEIDA, M. C. de. Mapa inacabado da complexidade. In: SILVA, A. A. D. da; GALEANO, A. (Org.) **Geografia: ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus, 2005.
- BACHELARD, Gastón. **A chama de uma vela**. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BARCELOS, Valdo. **(In)visível cotidiano**. Porto Alegre: AGE, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- BÍBLIA SAGRADA. Rio de Janeiro: Editora Gamma, 1980.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Aqui é onde moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável**. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.
- BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Com Rio Grande na retina: as marcas da Educação Ambiental na paisagem urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2003.
- BRANDÃO, Vera Maria A. T. **Labirintos da memória: Quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 6. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2001.

CARVALHO, Isabel C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA, DEA; Philippe P. Layrargues (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA JR., Luiz Antonio (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GALEANO, Eduardo. **Úselo y tírelo**. El mundo del fin del milênio visto desde una ecología latinoamericana. 3. ed. Argentina: Planeta Bolsillo, 1998.

_____. **As veias abertas da América Latina**. 41. ed. Trad. Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: 34, 1993.

_____. **As três ecologias**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papyrus, 2004.

HAUSER, A. **A história social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; trad. Ana Duarte**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JANELA DA ALMA. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. São Paulo: BR distribuidora; Brasil Telecom; Ravina filmes; 2001. Filme, 73 min. Color. Son. DVD.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** São Leopoldo: Unisinos, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo: Cortez, 2004.

LÈVINAS, Emmanuel. **Entre nós – ensaios sobre alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajectoria e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **O instante eterno**. O retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação: sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna 2005.

MORAES, Roque. Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (Org.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Stória, 2001.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MUKAROVSKY, Jan. **Escritos de estética y semiótica del arte**. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

ORMEZZANO, Graciela. (org.) **Educação estética: abordagens e perspectivas**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto. v.21, n.77, p.15-38, jun. 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente 2005.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino de artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F.O. et. al. (orgs) **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998, p.11-34.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROSENFELD, Denis L. (org.) **Ética e estética**. Filosofia política. Série III; n.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SATO, Michèle. Debatendo desafios da educação ambiental. In: **I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro**. Rio Grande; Mestrado em Educação Ambiental, FURG & Pró Mar de Dentro, 17-21/Maio/2001.

_____; PASSOS, Luiz A. Estética da Carta da Terra: pelo prazer de (na tensidade) com-viver com a diversidade! In: RUSCHEINSKY, Aloísio (org.) **Educação ambiental – abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.15-36.

_____; PASSOS, Luiz A. Versos e reversos da diversidade. In: **Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental & II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental**, Anais... (Conferência de abertura). Erechim: URI, 2002a, p. 115-126. Disponível em: http://www.ufmt.br/gpea/pub/Erechim_diversid.pdf

_____ e SANTOS, J. E. dos. Tendências nas pesquisas em Educação Ambiental. In: NOAL, F. O. e BARCELOS, V. H. de L. (org.). **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.250-388.

_____. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

_____. **Isto não é um texto**. OEI – Revista Iberoamericana de Educación, n.40, 2007. Disponível em: http://www.ufmt.br/gpea/pub_artig.htm

- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele e CARVALHO, Isabel (orgs.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, 2005.
- SILVA, Ursula Rosa da. **Elementos de estética**. Ursula Rosa da Silva e Mari Lúcie da Silva Loreto. Pelotas: EDUCAT, 1995. (Série Temática universitária, 4).
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2. ed. Campina: Autores Associados, 2002.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SORÍN, Mónica. et al. **Creatividad, ¿Cómo, por qué, para quién?**. Barcelona: Labor, 1992.
- STRICKLAND, C. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- STRONG, Donald. **Antiguidade Clássica**. O mundo da arte. Enciclopédia das artes plásticas em todos os tempos. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1979.
- SZANIECKI, Barbara. **Estética da multidão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- VYGOTSKY, Liev. **A formação social na mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZAKRZEWSKI, Sonia. As tendências da educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. (ORG.) **A educação ambiental na escola**. Erechim. EDIFAPES, 2003.
- ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998. (Polêmicas do nosso tempo, 59)
- WEIL, Pierre. **O novo paradigma holístico**. São Paulo: Summus, 1991.

APÊNDICE A – Entrevista com VALDO BARCELOS (18/09/2007)

Vou falar, por exemplo, fazendo a relação com o que eu tenho feito. Uma tentativa de aproximação que eu tenho feito entre algumas manifestações artísticas e as questões ambientais. Por exemplo, a literatura que eu falei hoje, aqui, nessa mesa, é uma forma, uma manifestação artística. A literatura nos traz referenciais estéticos, altera os nossos referenciais estéticos, nossa visão estética do mundo, pode alterar, pode criar, recriar, desconstruir. To falando na literatura, dentre as mais diferentes formas de manifestação. Eu posso falar da poesia, romance, crônica, considero literatura também, embora alguns não considerem. Enfim, as diferentes formas de construção textual, e que também têm o poder estético bastante grande, depende inclusive de quem faz essa leitura. Nós podemos pensar também em outras manifestações artísticas, o teatro, por exemplo, a questão cênica, é também uma questão muito interessante em se relacionar com as questões ambientais. E, claro, vai depender do que eu to falando quando eu falo de teatro, de que representação cênica eu to falando. Eu posso pensar o trabalho cênico aonde o corpo é algo que está em contato, está no mundo, é o mundo, e se ele é o mundo, está no mundo, ele faz parte da produção de conhecimento. E a gente pode lidar com isso de diferentes maneiras, um exemplo, que eu acho que é alguém que faz um belíssimo trabalho com a questão do teatro, é Augusto Boal, por exemplo, com o Teatro do Oprimido, que joga o teatro, talvez até para, em busca das suas próprias origens, onde o teatro era feito pelas pessoas, e não por um grupo escolhido, trabalhado tecnicamente para representar os personagens em determinado lugar, numa determinada hora, enfim, com uma série de acordos. Isso é uma maneira de lidar com a estética, no caso do teatro, mas tu pode também encarar a vida das pessoas, andando na rua, como também uma manifestação estética carregada de movimentos cênicos. E isso pode ser uma forma de olhar, que eu acho que tem muito a dizer para uma determinada maneira de olhar as questões ambientais, a Educação Ambiental (EA). Tudo vai depender de quem está olhando, dos interesses que faz com que esta pessoa esteja olhando, enfim, o que está movendo esta pessoa, nas suas experiências, nas suas vivências, nas suas histórias. Poderia falar também, vou falar amanhã numa mesa sobre questões metodológicas, eu vou trazer uma conversa sobre metodologias em EA, a partir de um tipo de manifestação estética, que tem a ver com as artes plásticas, mas também tem a ver com as instalações, eu vou falar do *parangolé metodológico*, que trata, me parece, muito bem essa possibilidade de você produzir arte, você interferir na estética, a partir da sua vida e também, como eu falei, a idéia do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, tenta fazer um

pouco isso. Então, essa idéia, *parangolé metodológico*, é uma idéia que passa, e aí no caso da metodologia, para trazer talvez uma conversa, uma discussão ou uma busca assim, de alguns outros ingredientes, por exemplo, para as discussões metodológicas na pesquisa, até mesmo a acadêmica, que anda meio cansada, me parece um pouco triste de tanto rigor, e esse excessivo rigor me parece, tem muito a ver com um determinado olhar estético, sobre a arte, sobre a ciência, ou sobre a ciência que vai olhar para a arte. Então, esse rigor excessivo, me parece, que acaba levando até um certo aprisionamento dos próprios olhares. Muitas vezes você vê várias pessoas fazendo a mesma leitura de um determinado evento, de um determinado fenômeno, como se aquelas pessoas tivessem combinado. Então, eu também acho que tem a ver assim, com uma espécie de uma necessidade, de uma crítica muito elaborada e que tenha de preferência uma direção, que seja construída num consenso, como se isso fosse possível. Então, é uma forma de lidar com a estética, essa idéia do parangolé, onde a você vai ser dada, oferecida a possibilidade de você construir a sua metodologia, por exemplo. Claro que isso é uma coisa muito perigosa, porque, para você fazer isso, você vai precisar refazer algumas coisas, ou fazer diferente algumas coisas, repensar algumas coisas, por exemplo, quando a gente fala na pesquisa, dificilmente a gente não fala no tal do rigor, do rigor da pesquisa, do rigor da ciência, do rigor metodológico. Eu acho que está na hora da gente começar a, de repente, pensar em diminuir esse rigor e colocar mais vigor. E que as pesquisas sejam mais vigorosas, que a vida seja mais vigorosa, até porque, se a gente for olhar no dicionário, por exemplo, a palavra, a literatura presente no dicionário, rigor, vem de *rigore*, do latim, quer dizer *aquilo que é fixo, aquilo que é inflexível, aquilo que não muda, o que não tem tendência a mudar*, já vigor, mesmo tendo uma origem semelhante, *vigore*, quer dizer *aquilo que é flexível, aquilo que é móvel, aquilo que está em transformação, aquilo que é passível de mudança*. Eu penso que seria bom, que a gente aceitasse um pouco essa conversa, em ser mais vigoroso na ciência, mais vigoroso nos nossos olhares estéticos, no sentido de colocar mais vida nisso. E para encerrar, tem uma expressão que eu acho muito interessante para ilustrar essa idéia do rigor e do vigor, não por acaso a gente diz do defunto que ele apresenta *rigor mortis*. Eu acho que a gente precisa trazer um pouco mais de vida para essas coisas, para talvez também não precisar reclamar tanto da escola, que ela ta muito triste, muito fora de moda, de época, ta desatualizada, não consegue mais acolher as crianças, muitas vezes das nossas pesquisas científicas, porque estamos descontentes com elas. Talvez assim trazer mais vida para esses espaços acadêmicos, não-acadêmicos, espaços que a gente vive, que a gente produz conhecimento no campo das artes, trazer um pouco mais de vigor, ou seja, de vida, assim como alguns artistas, alguns intelectuais tentam fazer nas suas diferentes áreas. Acho

que seria interessante botar para conversar esses olhares estéticos, até porque a gente pode fazer isso, acho que essa talvez seja assim, a grande coisa boa de viver, no tempo que a gente vive hoje, que a gente não precisa mais para viver, ter uma filiação, ou pelo menos, uma filiação exclusiva, nem na ciência, nem na arte, enfim, nem na vida.

APÊNDICE B – Entrevista com CARLOS RODRIGUES BRANDÃO (18/09/2007)

(...) Em alguns livros, inclusive nesse que vai sair agora, *O vôo da arara azul*, que um dos maiores problemas da educação, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, hoje em dia, é que nesse afã de uma educação cada vez mais pragmática, competitiva, funcional, ela varreu do projeto pedagógico, inclusive das escolas, três componentes fundamentais da educação desde a Antiguidade. A *filosofia*, o pensar sobre a vida, sobre o sentido do ser na vida; o que eu ousou chamar de *espiritualidade*, essa reflexão associada a visões inclusive religiosas, e a *arte*. Inclusive eu costumo fazer muito esse paralelo, mostrando como é que aquilo que compunha um programa pedagógico, no tempo que eu estudei, por exemplo, eu estudava música, trabalhos manuais, desenho, fazia parte de um programa curricular de formação, isso foi banido. Para as academias, você tem que levar seu filho, hoje em dia, numa academia de canto, de dança, de desenho para que ele aprenda, e a escola cada vez mais se funcionaliza. Por outro lado, eu me baseio muito num autor que você deveria ler com carinho, em vez de ficar lendo só Guattari, que é o Gaston Bachelard, e o Bachelard noturno, não o Bachelard epistemólogo, mas o Bachelard dos livrinhos de capa vermelha, publicados pela Martins Fontes. A começar por *Poética do devaneio*, essa idéia fundamental que eu encontro em Guattari, mas eu encontro mais em Bachelard, em Roland Barthes, de que a arte, a literatura, a pintura, ela não é algo que primeiro se opõe à ciência, na formação do ser humano, é algo que complementa a experiência humana da sensibilidade, do conhecimento, ela não é um subconhecimento, ela é uma outra forma de conhecimento, inclusive em Bachelard, o devaneio que se realiza esteticamente através da arte, é uma forma de conhecimento até mais profunda do que aquela produzida pela própria ciência. Inclusive se você prestar atenção em Edgar Morin, você vai ver que ele mesmo, por um outro caminho, pelo caminho do sociólogo, vai acabar dizendo a mesma coisa. Impossível conceber um projeto de conhecimento, de consciência, de construção, de um mundo do futuro, que não comece por uma reintegração entre política, ética e estética. E no sentido concreto, é a atividade, vamos usar uma palavra de

Leonardo Boff, do *cuidado do ser, do cuidado da vida, do cuidado de si mesmo*, inclusive com aquela visão grega, de que a primeira obra de arte é você mesmo e a sua realização, enquanto uma pessoa esteticamente, no sentido também grego da palavra, realizada. Isso uma visão, ou seja, eu sempre defendo a arte como uma forma original, essencial, insubstituível de conhecimento e de sensibilidade. Eu costumo dizer que uma das coisas mais tristes que eu vejo na minha vida, é a arte sendo nas escolas banida por bar escolar, pra hora do recreio, para que o tempo essencial fique reservado para as disciplinas que servem ao mercado ou vestibular. Eu me lembro, inclusive, de uma crônica do Rubem Alves, que primeiro foi uma conversa conosco, em que ele dizia que um menino escreveu para ele, pedindo para ele explicar o que é dígrafo. Que a professora tinha dado um texto dele, mas não era para eles curtirem o texto não, era só para eles marcarem os dígrafos. E aí o Rubem Alves e tocou que ele mesmo não sabia o que era dígrafo. Aliás, eu também não sei. Então ele respondeu para a professora desse menino, lamentando muito que os textos dele fossem usados para essa razão gramatical e funcional, que ele pensava ao contrário, que a única razão de ser, de ensinar gramática é preparar pessoas para aprenderem a lerem em profundidade a literatura, o romance, a poesia, sobretudo. Dizia, a poesia não deve ser usada para ensinar gramática, ao contrário, nós ensinamos gramática para que as pessoas aprendam, por esse caminho, a se tornarem poetas ou a lerem poesia em profundidade. Da mesma maneira como os gregos ensinavam matemática e geometria, para você aprender a filosofar, não é para fazer conta. Era o caminho de preparação do espírito para a filosofia. E, quando eu observo, agora mesmo eu estava vendo os *banners* aqui, e isso se repete em infinitas situações em que eu participo de Educação Ambiental (EA), é que a EA ela tem, eu costumo dizer, o pé direito assentado sobre a ciência, sobretudo essa de que você falava, mais do passado, uma visão, às vezes, mais exageradamente conservacionista, cientificista, e em alguns casos até catastrofista, ou seja, ensinar as crianças através do medo: a água vai acabar, o mundo vai acabar, alguma coisa precisa ser feita. E eu tenho uma visão completamente oposta, eu acho que o caminho de uma EA humanamente profunda é através do maravilhamento, um retorno aos gregos, a Aristóteles. Eu acho que você preserva, você ama aquilo que te cativa, aquilo que te maravilha. Por isso é que eu escrevo esses meus poemas, como vocês vão ver nesses livros aí, que são muito mais poemas de amor à natureza, de contemplação do que de gritos de alerta para o que está nos ameaçando. Isto também é importante, mas não é essencial. Porque o pé esquerdo da EA, sobre o qual ela fica em pé, é a arte. Eu vejo trabalhos de professoras, que na verdade se realizam através do quê? Canto, dança, nas realizações plásticas, passeios contemplativos pela natureza, isso que eu chamo de um *recontato gratuito* com a natureza,

vou dar um exemplo, eu ontem comentava com vocês, nos tempos em que eu escalava montanhas, estava até conversando com Phillipe (Layrargues), ele me perguntando como era naquele tempo, como é hoje em dia, completamente diferente, era uma coisa ainda muito rudimentar, no instrumental que nós tínhamos e tudo, mas nós íamos escalar a montanha pela beleza, pela experiência de superação de si mesmo para chegar lá. Às vezes até arriscando a vida, chegando no alto do dedo de Deus, ficar lá meia hora e descer. Era a coisa em si, era estética no sentido grego mais profundo da palavra. A realização de mim mesmo enquanto uma pessoa que vive aquilo, e a realização da minha pura e gratuita experiência de estar com a natureza. Hoje em dia você abre uma revista sobre escalada, é competição disso, quem sobe mais depressa, quem sobe plantando bananeira, quem faz isso, quem faz aquilo, e os vários índices de competição. É a mesma coisa, esses esportes radicais, eu confesso que tenho horror de todos eles, eles transformaram o mundo da natureza, no mundo em que a criança, o jovem ia pelo contato, pela experiência do estar ali, uma fruição estética, em provas de *ranking*, de adrenalina, de emoção, quer dizer, uma outra emoção. A emoção grega, a emoção estética, o prazer de você acender uma fogueira à noite num acampamento, e ficar debaixo das estrelas, cantando e convivendo, virou quem caminha mais depressa, quem arruma uma barraca mais depressa, qual é o teu lugar no *ranking*, quem são os principais escaladores de cada montanha, a gente vê isso até nos filmes. Eu acho uma visão completamente deturpada e depravada; nós estamos levando para o mundo da natureza toda a doença competitiva que abunda no mundo da cidade, da cultura. Eu acho que esse é o sentido, tanto que eu digo muitas vezes aos professores, não se trata apenas de ensinar as crianças a teatralizarem uma peça em favor da natureza, a produzirem trabalhos belíssimos, esse CD mesmo do meu livro, foi uma experiência solidária maravilhosa, vários amigos meus, cantores, instrumentistas, ninguém ganhando coisa alguma por isso, só se reunindo para cantar os poemas do livro. E eu costumo dizer, o importante é trabalhar essa, que eu chamo de *estética profunda*, aquilo que eu chamava ontem de *criatividade social*, não é apenas, vamos brincar de natureza, fazer um teatrinho, fazer um trabalho musical, mas vamos reaprender a conviver conosco, com o mundo da natureza, no sentido estético mais profundo. Sou eu que estou ali, é minha experiência espiritual que cresce nesse contato com o mundo natural. Não precisa ser budista e meditar, eu acho que qualquer criança pode aprender essa vivência. Agora ainda me lembro, eu estava chegando de avião, vindo de São Paulo, e quando o avião passou e furou a barreira de nuvens e apareceu a imediação de Passo Fundo, tinha vários ipês amarelos floridos, inclusive tinha um ipê rosado que se eu pudesse, eu saltava do avião só para ir lá contemplar. E eu olhando pela janela, e todo mundo lendo jornal, dormindo, me deu vontade de dizer:

pessoal, pelo amor de Deus, jornal tem a toda hora, mas essa vista aqui, daqui a pouco acaba os ipês e nunca mais. Eu acho que essa gratuidade, eu vejo um pouco estética, nesse sentido, eu gosto muito de reunir o pensamento, usando assim, fontes inspiradoras, Leonardo Boff, a visão dele e de outras pessoas, eu também participo, esse sentimento do cuidar do ser, esse livro sobre o cuidado do planeta, esse que eu fiz para o Ministério, vai muito nessa direção, não é porque o mundo vai acabar, não é porque as geleiras estão derretendo, porque o mundo é minha casa, eu habito essa casa, deixa eu cuidar dela, deixa eu estender o meu jardim a círculos cada vez mais amplos, da minha cidade, do meu mundo. Depois, esses autores que vem mais da filosofia, da estética, que eu conheço poucos, estou citando Bachelard, o Barthes, o Guattari, o Morin, cada um por um caminho. Depois, esses autores, que têm uma visão mais do que eu chamo, essa espiritualidade, de uma estética, que inclusive vem de religiões, vem do Budismo, vem do Cristianismo, de um Teilhard de Chardan, por exemplo. Não sei se vocês viram aquele filme, *O buraco Branco no Tempo*, que é muito interessante, é baseado no livro de Peter Brussul, ele inclusive vai citar esse padre, paleontólogo, Pierre Teilhard de Chardan, e essa visão, que eu tentava transmitir ontem, de que apesar de tudo, nós somos uma humanidade, que está permanentemente ascendendo, se espiritualizando, e que se não se destruir, poderia chegar a limites impensáveis. O Rubem Alves, ele chega a, nos momentos de fúria pedagógica, a pregar uma *pedagogia da inutilidade*, isso mesmo, é você desvestir essa educação, do aprender para passar de ano, e substituir por uma educação, de uma estética da gratuidade, que as duas coisas estão associadas. Uma educação acumulativa... Eu costumo dizer muito, até já escrevi, dizendo o seguinte: A pergunta fundamental de um educador, não é mais, não deveria ser mais a pergunta político-funcional, do tipo, o que uma pessoa, uma criança de terceira série precisa aprender para passar para a quarta série, como se ela tivesse uma linha de montagem, mas é uma pergunta ético-estética, existencial: O que uma criança de sete anos precisa aprender e saber para viver plenamente a experiência de ter sete anos? Porque isso acaba e não volta mais. A gente vive numa vertigem, numa voragem, numa pressa de ensino funcionalizado cada vez mais depressa, como eu costumo dizer para meus alunos, para depois de se formar, fazer mestrado e virar um desempregado, e viver com saudade da infância e da adolescência. O Jorge La Rosa, que é um outro pedagogo espanhol, muito contestador, ele já andou aqui pelo Sul várias vezes, ele, eu não sei se é exatamente assim e não sei se a idéia é original dele, mas me foi passada desse modo, ele dizia que *em grande medida, a razão de ser da educação é atrapalhar o desenvolvimento da criança, é retardar o desenvolvimento da criança*, ou seja, contra essas pedagogias do apressamento você alfabetizar aos dois anos de idade e matematizar a criança o mais cedo possível, ao contrário,

você trabalhar com a criança, isso tem muito a ver com a EA, desenvolvendo profunda sensibilidade. Rubem Alves chega a brincar, dizendo que, antes da gente ter aula de letramento, devia ter aula de cheiramento, de gostamento, de pegamento, aliás, Piaget dizia algo semelhante, numa outra dimensão, que as crianças peguem nas coisas, toquem nas coisas, sintam pesos, densidades, formas, aí é que você vai aprender o nome das coisas, as relações matemáticas, as geometrias.

Vou te falar uma coisa, eu sou, parece que agora inventaram essa categoria *analfabeto eletrônico*, sabe que é verdade, dizem que a eletrônica, não só o computador, mas tudo o que rege o poder eletrônico a tal ponto, que vai constituir a linguagem do futuro, que já tem analfabetos eletrônicos, eu sou um deles, eu mal consigo ligar um e-mail. Eu vou te dar uma resposta do meu ponto de conhecimento, eu acho que todas essas experiências, que têm passado desde a educação à distância, eu agora mesmo estive envolvido com um curso, até todos esses recursos a se trabalhar com criança, com adolescentes, inclusive com adultos, eles são profundamente multiplicadores, agora mesmo eu estava conversando com o pessoal no hotel, e um companheiro lá de Santa Catarina estava contando coisas fantásticas, por exemplo, passeios que ele tem feito com o filho no *google*, então áreas lá da cercania de Camboriu, onde ele mora, onde ele nunca foi, morros, florestas, que de repente ele entra via mapas do *google* e passeia por lá. Eu digo, maravilha, eu acho maravilhoso, você de repente pode passear por Marte, mas desde que não substitua duas coisas: A primeira é a experiência vivencial, e quando a gente lê nos jornais que jovens nos Estados Unidos já estão passando de quatro a oito horas por dia na frente d telas, computadores, televisão; isso é extremamente ameaçador, porque o contato com a realidade... Agora mesmo a gente viu uma experiência que foi impressionante, um conjunto de filhos de amigos meus lá da Unicamp foram a Paris agora, quinze dias, a verdade é que estava chovendo, minha filha mora lá e disse que choveu. Disse que alguns deles preferiram passar quase o tempo todo no hotel, na frente de televisão e de Internet, e uma menina, Mariana, filha de uma amiga minha, disse: Vamos sair, aqui na Europa se anda debaixo de chuva, eu quero ver, eu quero tocar nas coisas. E os meninos disseram: Não, que besteira, eu vou me molhar (...) daqui eu vejo Paris bem melhor. Quer dizer, o cara tava em Paris, vendo Paris na Internet! E o outro, que eu acho, eu não sei o que a Claudia acharia, mas, eu tava conversando com a filha de uma outra amiga agora em Minas Gerais, e ela ta estudando esses *webdesign*, e me contando das maravilhas, dos acessos que ela consegue ter a isso e àquilo, e ela tá se preparando para ser uma, não sei como é que se chama, uma *web desenhista*, uma coisa assim... Então eu perguntava para ela, eu dizia: e você

está aproveitando esses recursos pra ter um contato com toda a tradição artística do mundo? Por exemplo, agora tanta gente tá falando de Leonardo da Vinci, por causa do filme, do romance. Procurou conhecer a obra dele? Conhecer Van Gogh? Afinal, essas pessoas fundaram, desde a Grécia Antiga, o Renascimento, a Pintura Impressionista, o Cubismo, a Pintura Moderna, tudo o que é demais profundo, de mais belo. Picasso sozinho é uma enciclopédia viva. E ela disse: Ah... Brandão, to nem aí! Quer dizer, o que ela tava fazendo, desenhinho, coisinha que vem fácil, aí ela me mostrou os trabalhos dela, eu até disse: É... Tá interessante e tal; mas devia ter dito a verdade, eu achei uma merda! Quer dizer, você tá fazendo um curso para você aprender a fazer desenhinho. Você poderia (...), tá bom que até o final você resolvesse se especializar nisso, mas você tá desenvolvendo todo o lado tecnológico e tá zerando o lado artístico. Se tá sendo uma ignorante; não falei de vergonha, coitadinha, eu gosto muito dela. Mas devia ter falado, quer dizer, em nome dos recursos que a tecnologia gera para você, você tá deixando de lado, silenciando tudo. Vou dar um exemplo, não sei como é que se chama, esse logo, essa logomarca aqui desse congresso (SIGEA – Erechim), tá muito bonita, olha lá... Uma araucária, um ser humano ali que parece um fantasma e tal, eu, por exemplo, se fosse fazer um disso, eu iria me perguntar: O que pintores gaúchos representaram da natureza? Em vez de pegar uma araucária pronta, eu iria tentar ver... Só para dar um exemplo, eu tenho uns amigos meus que moraram um tempo lá no sul de Minas, onde eu tenho uma chácara comunitária, lá em Caldas, e lá é uma área de araucária também, e tem muitas araucárias, porque é muito alto. Eles, em um ano que estiveram lá, fizeram pinturas da região, inclusive um deles pintava muitas araucárias, bosques, coisas maravilhosas! A pessoa prefere entrar, já pegar uma araucária pronta na Internet, do que se fazer essa pergunta: Que pintores gaúchos, do passado, do presente, representaram a natureza? Eu agora estava vendo (...). Vocês já viram uma exposição de fotografia, ali em cima, se viu Claudia? Acho até que é de um cara meio italianado, ele é daqui? Eu fiquei muito impressionado com a qualidade das fotos dele. Lindas.

APÊNDICE C – Entrevista com CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO

(19/09/2007)

Ok? Posso falar? Tá gravando? Tá bom! É... Olhando só... Acho que tem, primeiro que situar aonde entra essa discussão da estética, historicamente na Educação Ambiental (EA), e teria

assim, duas abordagens dentro disso daí e como é que eu vejo essas duas. Primeiro, historicamente, a questão da estética, em particular, ela não entrava, aí é uma suposição minha, porque eu não fiz um estudo específico, mas pela vivência dentro da área, porque o foco realmente era (...) primeiro porque não tinha muito essa dimensão, nem da arte, nem da própria educação (...). Então como vinha por um processo técnico de meio ambiente, processo muito focado no instrumental de conhecimento e comportamento, então não era realmente uma dimensão considerada significativa, ou sequer pensada como dimensão nesse processo. Porque, principalmente para quem vem de uma formação mais estritamente técnica de ciências naturais, essa é uma discussão que não se tem nem o domínio dessa discussão, nem dos instrumentais disso. Então, era uma ausência porque se considerava a EA nessa perspectiva de um instrumento de adequação a um determinado padrão ambiental e que vinha dentro daquela, toda aquela lógica dos próprios órgãos do meio ambiente. Então assim... Isso normalmente não aparecia, era o conhecimento, a informação, principalmente a informação como suficiente para mudança. Quer dizer, informar para a pessoa se adequar a um determinado padrão. Enfim, em seguida vem à crítica a isso, nos anos 80, e aí a dimensão da arte, ela começa a fazer parte, muito timidamente, e hoje eu já acho que ela faz bem mais, aliás, tem uma menina da UNESP, que defendeu agora, a Érica, depois se você quiser, eu posso te passar a dissertação dela, uma menina até que já escreveu para revista lá da FURG, sobre essa questão do Marx e a questão ambiental, e ela faz discussão exatamente da Arte/Educação na EA, particularmente com processos de teatro, enfim... Aí, então, nos anos 80 vem essa discussão da estética e da arte, mas aí tem dois caminhos: Tem um caminho que eu acho problemático e um caminho que eu acho interessante, que é onde eu me situo, dentro dessa discussão. Normalmente outras pessoas vão dizer pelo outro lado, e algumas pessoas tentando juntar as duas coisas, mas enfim. Tem um caminho, que eu não concordo muito, que é entender a dimensão da liberdade humana exatamente pela discussão estritamente da arte, da estética. Por quê? Porque entra pelo campo do mais imediato, do sensorial, e da expressão em cima do momento vivido. E que é em cima dessa expressão espontânea, do momento, daquele momento que a pessoa vive, que a pessoa exerce a sua liberdade e sua forma de se relacionar com o mundo. Eu acho esse caminho problemático, é um caminho que tá presente na EA, que enfatiza muito essa dimensão da estética como o elemento central da discussão ambiental hoje. Pela estética, por essa visão da estética, pelo sensorial, pelo momentâneo, pelo corporal, pela liberdade da expressão artística que você altera sua relação com o mundo. Você exerce essa liberdade e você não tem um processo destrutivo. Eu acho esse caminho problemático, por alguns motivos, primeiro porque tira a historicidade do próprio sujeito, das

próprias pessoas, e coloca a interação com o mundo como a interação do indivíduo com o mundo, com o indivíduo descolado de mediação social. Segundo, porque quando você coloca muita discussão no campo da educação, de um modo geral, aí, nesse ponto, você esvazia a discussão política, você esvazia a discussão da política pública, então, por exemplo, é muito comum você ver pessoas, quando estão trabalhando em escolas, e aí no geral da educação, ta?! Porque isso, em parte se dá na educação como um todo, não só na EA. A pessoa diz assim: Não... A escola é opressiva, a escola é uma escola que reprime, que oprime, não sei o que á... Qual o caminho? É pelas artes. A arte na escola é o caminho para a liberdade, mas não discute, naturaliza a escola tal como ela é, como se a escola ela fosse assim, e tivesse que ser assim porque isso é inerente à escola. Então, esvazia a dimensão da política e a dimensão histórica porque deixa de fazer a disputa dentro da própria escola. Da discussão da estrutura do currículo, da relação do poder, da disputa por recurso e etc. Do processo de formação... E aí, em vez de trazer a arte para dentro dessa discussão, separa e coloca: Aqui é que é o mundo da liberdade e aqui é o mundo que não tem jeito. Então, eu entendo o seguinte: Muito... Aquecendo muito no B-A-BA do Marxismo, eu diria para você o seguinte: Marx tem um livro extraordinário, Marx não, tem um livro extraordinário do Adolfo Sánchez Vázquez, que eu aconselho você ler, é... *Questões da ética em Marx*, alguma coisa assim, livro que ta esgotado, enfim, mas não é muito difícil de achar em sebos. Um livro clássico, é um livro mexicano, e o *Filosofia da práxis* do mesmo autor, depois você pede até para a Susana, que ela pode te dar... Ou então você manda um e-mail que eu te dou a referência direitinho. Ele vai dizer o seguinte, Marx fala o seguinte: existe uma atenção permanente, que eu concordo, entre liberdade e necessidade. A gente enquanto ser material, ser biológico, a gente tem um plano de satisfação de necessidade, que é fundamental e que limita, a dimensão da necessidade, limita ou condiciona, melhor dizendo, a própria expressão da liberdade. Então, por exemplo, no campo crítico, aquilo que é a expressão mais própria do homem, que é a condição de criar, e é onde a arte entra, nas suas diversas manifestações, entra como elemento fundamental da capacidade humana, isso se dá no abstrato, ou seja, numa sociedade que você se encontra expropriado, que você se encontra sob um regime de propriedade privada, aonde aquilo que é socialmente gerado serve para a acumulação de riquezas e aonde as políticas públicas servem para atender a interesses de grupos específicos, essa expressão da liberdade, ela é condicionada por isso. Então, pra nós, ela tem que tá vinculada a esta luta e não ela em si ser o processo. Então, é dizer o seguinte: Eu tenho que pensar o teatro, eu tenho que pensar expressão corporal, eu tenho que pensar a pintura, a música ou qualquer outra manifestação que você queira pensar, não como ela válida em si mesmo, mas pensar ela como ela se dá

nessas relações que definem a própria condição de vida das pessoas. E pensar isso, então significa pensar que a arte é fundamental, e talvez seja a expressão, se vocês quiserem usar a expressão mais elevada da condição humana, no sentido daquilo que ele tem de mais próprio, e de mais distinto das outras espécies, não que seja melhor, mas que seja distinto, pensar que para a gente exercer efetivamente uma arte emancipada, a gente precisa lutar por essas outras questões, que não se esgotam no campo da estética. Ou seja, é exatamente aquilo que a gente falou, o plano da política econômica, da política pública, das instituições, da configuração da política institucional, da configuração do currículo lattes, etc. Que marcam, muito claramente, essas condições e a posição dos grupos sociais nessa sociedade. E aí, é pensar a arte como uma luta política também, não só para garantir que a arte seja livre, mas ver a própria arte como uma manifestação política e de luta política. Aonde através do estético a gente amplia essa consciência do que é essa sociedade e para fazer o próprio enfrentamento nela, que é mais ou menos o que você vê... Essa menina lá de São Paulo, por exemplo, a Érica, trabalhou exatamente com isso, por exemplo, é a abordagem do pessoal do Teatro do Oprimido, então vai ver como é que o Bertold Brecht trabalha, como é que o Walter Benjamin, isso dentro de uma tradição crítica, e outros... Que entende exatamente isso, não dá para você pensar... A pessoa fala assim: Não, porque a arte é o elemento da liberdade. Ora, a arte é o elemento da liberdade, mas só que ela é uma liberdade que precisa ser construída, precisa ser conquistada, ela não tá aí, e não é simplesmente o fato de você falar o que quiser e se manifestar “livremente” que significa que isto esteja garantido pra sociedade como um todo. Então, eu te diria o seguinte: Existe uma diferença fundamental entre nossa abordagem e a outra. Pra nós a estética e a arte é uma finalidade, mas também um instrumento de luta e é uma conquista. E para a outra, ela é auto-suficiente. Como pra nós, não há possibilidade de você separar o mundo da cultura do mundo da economia e da política, o mundo da estética do mundo das necessidades, das condições objetivas da vida, isso não é o auto-suficiente. Não é o fato de você falar o que quer, pintar a parede, que as pessoas acabam caindo nesse campo, eu falo o que eu quero, eu sou livre... Não, isso é um engodo!

INTERFERÊNCIA DA CO-ORIENTADORA CLÁUDIA BRANDÃO: A arte como fruto de um exercício crítico/reflexivo sobre o contexto sócio-histórico.

Exatamente, então eu acho que... E aí muitas pessoas quando fazem a crítica a essa discussão da arte na EA, saindo daquele plano inicial de, quando sequer isso era considerado, mas muitas vezes faz, pra quem tem uma perspectiva mais crítica, porque diz: Tá vendo, isso aí,

simplifica a questão, isso aí despolutiza o debate, porque leva para o campo sensorial, para o campo corporal ou para o campo da expressão, sem situar, sem colocar isso no contexto social, que condiciona a própria expressão da liberdade. Condiciona a própria liberdade, então para nós assim... É aí, por exemplo, é uma crítica muito forte que nós fazemos a todas as visões mais pós-modernas, que centralizam tudo aí nesse ponto e simplesmente desprezam o resto da questão. Parece como isso, aquilo que eu falei, fosse algo suficiente, fosse uma coisa que não fosse condicionada por essas outras dimensões.

INTERFERÊNCIA DA CO-ORIENTADORA CLÁUDIA BRANDÃO: Dentro da própria Arte/Educação existem essas duas tendências. A arte como reparo, como exercício de catarse e outra seria esse exercício para a reflexão crítica.

Porque não há dúvida, você pega, por exemplo, se você pegar os Manuscritos de 44 do Marx, ele fala mais ou menos assim: O homem é um ser inicialmente sensorial, e não há nenhuma dúvida em relação a isso. Agora, a questão é: Que ele é sensorial, mas ele exatamente labora em cima disso. E essa possibilidade, dele ser sensorial e laborar, é definida por, ela é permeada por essas outras dimensões. Ou seja, se você falar para mim, é uma coisa até que eu ouvi, uma determinada figura, muito que trabalha no campo da estética pelo lado do pós-moderno, assim: Não... A miséria tem seu lado bom, porque força a criatividade. Isso é um absurdo, pra nós isso é um absurdo, porque não é o que garante a sua condição de liberdade, não é simplesmente o fato de você criar, é o criar de forma livre, ou seja, sem ser oprimido, sem ser expropriado, sem ser explorado. Então, você justificar a miséria porque a pessoa consegue ser criativa em cima disso, é complicado, entendeu?! Porque a miséria, ela não é uma condição natural, ela é uma condição histórica, ela é dada em função de determinada configuração, de determinada formação social, entendeu?! Então, ela é o que o pode ser superada, porque lógico, você sempre tem um limite na sua expressão da liberdade, porque é limitada pela sua condição objetiva de vida, e a rigor, até pela sua condição biológica. Eu, aliás, nem gosto de usar o nome limitada, que parece alguma coisa de castração, não vejo como castração, vejo como condição. A condição da própria vida. Agora, é preciso entender então que essas formas de manifestação são formas de resistências, mas formas de alienação também, que é fruto do processo econômico, social, institucional, etc. Da sociedade tal como ela tá configurada. Então, pra gente, é pensar a dimensão da arte, do estético nessa luta, nesse contexto mais amplo, nesse processo de entender isso como parte de uma discussão que envolve ética, que envolve a economia, envolve a política, envolve uma série de outras coisas,

que geralmente o outro lado não considera. E é por isso que fica o foco muito no indivíduo sempre, entendeu? Porque, claro, se você diz que a liberdade tá em mim, na minha expressão, eu esvazio essa dimensão, até mesmo porque o sujeito se constitui por relações. A disputa maior hoje é entorno disso, né. Aquele momento inicial de rejeição a esse plano vinha muito por esse viés, mais tecnicista mesmo, enfim, muito biologizante, que de fato era muito forte e que desprezava qualquer discussão desse plano. E quando começa a incorporar, aí claramente se vê esses dois, esse embate. E quando você vê esse embate hoje, é mais da crítica daqui, nossa, em relação a esse grupo que vê a auto-suficiência dessas manifestações. Uma coisa que se basta por ela mesma. E aí tem um outro elemento mais interessante, que é mais difundo, que a pessoa, já vi gente falando assim: O mundo da estética é o mundo da liberdade porque é o mundo da harmonia com a natureza. Porque o mundo da harmonia é o mundo da linguagem, é onde você interage simbolicamente com o mundo. E aí tem um elemento que é muito perverso nessa fala, que diz: Não, o mundo do trabalho, o mundo da ação, da criação de objetos para satisfazer necessidades, é o mundo da destruição. Mas isso é distoricizar, porque você diz o seguinte: Então o mundo da contemplação é o mundo da liberdade, é o mundo da harmonia e o mundo da intervenção é o mundo da destruição. Ora cara pálida, quem fala isso é aquele que não precisa produzir seu alimento para comer, e isso é perverso porque não só isso é uma hipocrisia de quem fala, porque esse não precisa pensar na comida que come, porque alguém produziu para ele, ele vai lá e pega. E não é à toa que isso é um discurso claramente de classe média, classe alta, porque fica só no campo do simbólico, mas isso é perverso com que tá com a mão na massa. Porque é a mesma coisa que você dizer então que o camponês é o responsável pela destruição, que o trabalhador na fábrica, ele que é o responsável pela destruição, porque é ele que produz, ele que vai lá, cria a intervenção direta, ora, não é ele que é o responsável, se o processo é destrutivo, não é porque há intervenção de transformação do mundo material, mas é o como se dá esse processo. Então, você repare que aí há um discurso que é de um dualismo, onde você põe a estética, a linguagem, como expressão de liberdade e de harmonia, e o mundo do trabalho como expressão da transformação, do impacto, da destruição. Ora, você precisa desse mundo, pra nós não existe essa separação, porque pra nós, toda a ação no mundo de trabalho é uma ação praxiológica, ela implica na linguagem, ela necessariamente tem a linguagem vinculada a ela. É a questão de você situar a própria construção da arte, não é qualquer arte, não é qualquer valor, não é qualquer senso estético em qualquer momento, isso é vinculado ao mundo do trabalho, ou seja, às relações de como a gente produz as coisas, inclusive os próprios objetos de arte, porque hoje, por exemplo, se pensa em termos de pintura ou termos de música, você também

está subordinado aos interesses de mercado. Porque são objetos criados para atender ao mercado e não para a realização pessoal. Não é uma arte livre, poucos fazem uma arte efetivamente livre, mas você vê grande parte dos “artistas” hoje, os chamados artistas, são pessoas que são vinculadas, são dependentes, porque eles produzem para sobreviver, é para atender ao mercado e não como manifestação da sua relação com o mundo de liberdade. Você vê como a liberdade ela é condicionada, então não dá para enxergar o trabalho deslocado da linguagem, a sua ação no mundo, a sua ação de transformação é uma ação que pressupõe a linguagem, e uma coisa se define na outra. Então esse discurso, ele é muito bonitinho, isso eu já falei para várias pessoas, isso é muito bonitinho, mas você fala esse discurso porque você não precisa produzir a roupa que você veste, não precisa produzir o alimento que você come, entendeu? Porque se você tivesse que botar a mão na terra, você não falaria isso, porque se alguém não fizer a tua comida, você morre meu amigo, que é próprio da necessidade. É muito legal... Vamos contemplar a... Vamos meu amigo, mas fica sem comer pra ver se vamos contemplar! Vai morder o poste! Então é isso, uma coisa não tá fora da outra, uma coisa se define na outra, e aí você vê, é claramente um discurso de classe, é classe mesmo, entendeu?! Porque é claro, quem é que faz esse discurso, é quem não precisa pensar nisso, eu não preciso pensar! Eu falo pelo corredor, vem cá, você pensa de onde vem isso aqui (camisa)? Eu vou ali na loja e compro. Preciso de uma camisa, vou ali na loja e compro. Tô com fome, chego aqui no bar e como. Não tô preocupado em saber da onde vem o camarão, da onde vem a carne, da onde vem o palmito, porque eu posso fazer isso! Daí é muito fácil eu usar esse blá-blá-blá da linguagem; linguagem é que liberta! Linguagem liberta junto com o trabalho. Uma coisa tá na outra, e a estética é a expressão de liberdade se você pensar associada a esses processos. Ou não é, é só ficção! É só livre manifestação, as pessoas dizem: Viu, tá vendo, agora eu sou emancipado, e chegam aqui e fazem uma roda, a gente brinca... Tá, eu acho isso muito legal, mas quem é que pode fazer isso? Sob o ponto de que condições você pode fazer isso?