

# ÉTICA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

## *ETHICS, AESTHETICS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION*

Andreia Aparecida MARIN<sup>1</sup>

### RESUMO

O desafio da educação ambiental exige, a cada dia, uma ressignificação do sentido de educar, que requer o reavivamento de dimensões não-rationais do humano. É preciso re-sensibilizar o humano, dando vazão à imaginação, criatividade, afetividade e sensibilidade estética e, ao mesmo tempo, despertar sua reflexividade e criticidade. No entanto, esses não são caminhos desconexos, uma vez que a experiência estética tem o poder de levar a uma reconstrução de valores e ao despertar da ética da essência. Essa relação da ética e da estética, e os significados que ela pode ter para a educação ambiental, são motivos das reflexões desenvolvidas no presente trabalho, que passa pela teoria estética e pela ética, com Quintás, Dufrenne, Duarte, Schopenhauer e Maffesoli, e pela teoria crítica.

**Palavras-chave:** Ética; Estética; Educação Ambiental.

### ABSTRACT

*The challenge of environmental education demands a re-signification of the meaning of educating, which requires the enlivenment of human non-rational dimensions. It is necessary to re-educate the human being for sensitiveness giving way to imagination, creativity, affectivity, and aesthetic sensitiveness and, at the same time, awake his thoughtfulness and criticality. However these are not disconnected ways once the aesthetic experience has the power of leading to a re-construction of values and to the awakening of the ethics of the essence. This relation between ethics and aesthetics and the meaning that it can have for environmental education is the reason of the considerations developed in the present theoretical paper that goes through aesthetic theory, with Quintás, Dufrenne, Duarte, Schopenhauer and Maffesoli, and through critical theory.*

**Key words:** *Ethics; Aesthetics; Environmental Education.*

---

<sup>(1)</sup> Professora do Setor de Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: <aamarin@ig.com.br>.

## INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um campo de conhecimento que se coloca na ponte entre o entendimento da realidade e a mobilidade para a ação transformadora. Não seria um campo de profundos conflitos, se essa relação não fosse permeada por fenômenos extremamente complexos, com elementos culturais e naturais emaranhados e, principalmente, enraizados historicamente nas formas de o ser humano se relacionar com o mundo e com a coletividade.

Deriva desse *lócus* de estruturação uma grande distância entre discursos recorrentes, carregados de novos entendimentos dos fenômenos, e efetivas mudanças de comportamentos, de valores e de vivências. Se entendermos que, como em tantos exemplos na história da humanidade, novos conhecimentos quase sempre provocam abalos na condição ética do indivíduo e da sociedade, deveríamos esperar mudanças mais significativas, dado o adensamento de veiculações sobre os problemas sócio-ambientais que enfrentam e enfrentarão os vários povos da terra. No entanto nem o tom alarmante e ameaçador dos discursos tem significado mudanças consideráveis nas práticas cotidianas.

Estamos, portanto, diante de uma questão ética que, por vezes, nos faz sentir impotentes e leva-nos um pouco da postura otimista e da força de continuarmos acreditando na utopia de uma re-ligação do ser humano com a natureza, sem a qual uma transformação de valores e comportamentos parece infundada.

Chegamos, portanto, a um ponto em que o trabalho com nossas capacidades intelectivas já não é suficiente para nos trazer à compreensão da realidade e ao envolvimento com nossa história. A educação, que, há tantos séculos, nos dá o entendimento das coisas, não é capaz de nos mobilizar em prol de nossa própria história. Conhecimentos detalhados dos fenômenos naturais e humanos, incansavelmente trabalhados no ensino formal, fazem crescer nossas tecnologias, mas não nos levam a posturas pró-

ativas e, paradoxalmente, por vezes, nos levam a condições alienantes.

Evidentemente, faltam-nos dois exercícios fundamentais para a condição ética: a criticidade e a sensibilidade. Portanto a real e maior necessidade que enfrentamos, nos dias atuais, não é a de gerarmos conhecimento e tecnologias que nos permitam contornarmos nossos problemas, mas sim a de uma nova educação que trabalhe com a integralidade do humano, que parta de sua condição sensível, sem a qual não há comportamento ético verdadeiro, e avance para a reflexividade, fator indispensável a uma tomada de posição deliberada diante das necessidades coletivas.

No presente trabalho, tal educação é apresentada como educação estética. Parto de uma análise teórica sobre a experiência estética, apoiada em autores como Quintás, Dufrenne e Duarte e busco evidenciar a estreita relação entre esse fenômeno e a formação ética, apoiada em pensamentos de Schopenhauer e Maffesoli. Nesse campo de reflexões, discuto ainda questões relacionadas como a perda de sentido das vivências coletivas, a perda de significados dos lugares habitados e o desfacelamento da conexão com a concretude. Essas reflexões apontam para novas necessidades da educação ambiental.

## Intelectualismo e dessensibilização do humano

Um desafio já posto à educação na atualidade: retomar o sentido do ser humano integral. E essa necessidade se dá pelo resultado de uma forma de pensar o mundo, centrada na intelectualidade e no desenvolvimento do entendimento dos fenômenos e das técnicas para manipulá-los: uma profunda desintegração do ser humano e seu desligamento da realidade, da natureza e da coletividade. O ser humano, fruto da educação ocidental, é um desgarrado, um habitante do espaço irreal globalizado. É alguém reduzido a uma dimensão restrita do seu ser no mundo.

Não é exagero já pontuar aqui que vários dos problemas sócio-ambientais e também o surgimento das mais variadas patologias, que povoam os discursos sobre as questões de saúde na atualidade, sejam derivados dessa redução da natureza humana e do seu confinamento em espaços com os quais não possui identificação.

Podemos trazer palavras de um visionário educador, Rudolf Steiner (1883-1925), para quem a educação dos sentimentos foi historicamente deixada ao acaso, a fim de evidenciar esse caráter reducionista da educação:

Na educação e no ensino do futuro, deverá ser atribuído um valor muito especial ao cultivo da vontade e da vida afetiva. Mesmo aqueles que não cogitam de uma reforma do ensino e da educação afirmam a necessidade de se dar especial consideração à educação volitiva e emotiva (STEINER, 1988, p.52).

No entanto, apesar dessa histórica desatenção da educação no que diz respeito às dimensões não puramente intelectivas do humano, a necessidade de re-ligação entre razão e emotividade, imaginação e esteticidade é um fenômeno presente nos dias atuais, como nos coloca Maffesoli (1996, p.11): “há uma sinergia cada vez mais profunda entre o pensamento e a sensibilidade”. Aliás, o termo re-ligação é, justificadamente, muito freqüente em nossos discursos contemporâneos. Religar ser humano-ambiente, razão e intuição, passado e presente, habitante e lugar habitado, indivíduo e grupos, etc, são necessidades que se firmam a cada dia a partir do eco dos reducionismos intelectualistas e individualizantes e dos novos conhecimentos sobre o caráter relacional dos fenômenos, naturais e humanos.

“O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo, com toda a ênfase recaindo sobre a sua capacidade racionalizante, sua capacidade estrita de construir e se adequar a um conhecimento universal e, portanto, desencarnado e desterrado” (DUARTE, 2004, p.172).

Para se ter ainda mais clara essa emergência da necessidade de se trabalhar com as dimensões fluidas do humano, podemos destacar a grande importância que tem hoje o uso de imagens e a exploração da emotividade na veiculação de imagens que direcionam a sociedade aos interesses do consumo. Chauí (1992, p.346) faz um contraponto entre a modernidade e a pós-modernidade de grande significado para essa reflexão:

Se a modernidade havia apostado na diferença entre sujeito e objeto como garantia de um saber objetivo não permeado pelas paixões e pelos interesses subjetivos, a pós-modernidade nega a validade dessa separação e proclama o reino do desejo e da sensibilidade contra as ilusões da objetividade (CHAUÍ, 1992, p.346).

Ao falar sobre a ética na modernidade, centrada na idéia de indivíduo livre, tomado como membro de uma ordem social definida pelo mercado, a autora coloca que o mercado “precisa do conceito de indivíduo livre que se relaciona com os outros por meio da relação contratual, dotada de validade apenas se os contratantes forem livres e iguais” (CHAUÍ, 1992, 351). Nesse sentido, aponta conseqüências claras para o campo da ética, a qual terá um sentido diferenciado do pensamento antigo:

Justamente porque o mercado é o centro ordenador da nova realidade, algo interessante se passará no campo ético. As paixões, tidas como vícios que a educação moral corrigiria, tornam-se sinônimos de interesse e utilidade e já não podem ser afastadas pelo simples respeito a valores racionais, pois o movimento passional dos interesses e das utilidades torna-se o cerne da racionalidade moderna (CHAUÍ, 1992, p.351).

O aspecto preocupante desse fenômeno é a explícita eficácia com que se usa essa potencialidade humana para atender as expectativas do mercado, no que resulta uma crescente condição acrítica e alienante, e uma morosidade extrema da educação de despertar

para o poder das imagens e da sensibilidade humana, mantendo suas práticas de transmissão de conhecimentos e de condicionantes morais. Nesse sentido, retomamos a educação do ser humano integral como condição para a formação ética, apoiando-nos em Duarte, em sua obra *O sentido dos sentidos*:

A recuperação de um sujeito integral, nos dias que correm, acaba não acontecendo sem um certo embate com as diretrizes traçadas pelo sistema escolar, sempre vigilante em prol da inculcação daquela forma de conhecimento parcializada, mas que atende aos ditames do mercado, esse Todo-Poderoso deus contemporâneo (DUARTE, 2004, p.172)

Nessa obra, Duarte trabalha com o que chama *dessensibilização do ser humano*, com o significado de perda de suas capacidades sensíveis e o embrutecimento dos sentidos nas vivências cotidianas, próprios do modo de viver característico do ambiente urbano. É com algumas de suas considerações que vamos desenvolver nossas reflexões sobre um importante elemento no contexto de nossa discussão: a perda de conexão com a concretude.

### **O cotidiano das grandes cidades e a deseducação**

Uma das questões mais frequentes quando se discutem os problemas ambientais nas grandes cidades é a falta de percepção e de envolvimento de seus habitantes com os problemas locais, embora esses habitantes mantenham um discurso onde já se apresentam indicativos de consciência ambiental atrelada às mudanças globais.

Esse aspecto não deve causar muito estranhamento, não só porque esses problemas locais são muito pouco tratados no contexto escolar e na mídia, mas porque isso repete uma tendência clara de desligamento da sociedade de suas realidades concretas. Podemos pontuar algumas causas específicas para esse desligamento: as mudanças bruscas de paisagem que significam a perda de elementos topofílicos e identitários dos moradores com o lugar habitado; um crescente individualismo derivado do modo de viver que resulta na perda de sentido da coletividade; por fim, a substituição das vivências concretas pelas hiper-realidades. Evidentemente, esses três fatores estão profundamente interligados, inclusive em relações de causa-efeito e retroalimentação. É a resultante dessa relação intrincada que aqui passamos a denominar *deseducação*, significando a falta de educação do sensível e, conseqüentemente, de eticidade.

A perda de referenciais topofílicos<sup>2</sup> quase sempre significa comprometimento da sensação de conforto psicológico. As construções humanas nas grandes cidades privam o ser humano de sua essência, de seu contato com a natureza. A velocidade com que se dá a apropriação do espaço pela especulação imobiliária, e as mudanças de paisagens dela derivadas, quebram os laços de enraizamento ou identidade com o lugar. Adicional a isso, há as construções homogeneizantes dos não-lugares<sup>3</sup> que confinam a percepção humana a padrões rígidos e definitivos de arquitetura e de espaços de lazer, desconsiderando os elementos da cultura e dos modos de viver locais.

Maffesoli (1996, p.47) apresenta uma consideração que vem ao encontro dessa nossa reflexão, onde o papel de conservação dos modos de viver em que o ser humano está diretamente ligado à sua concretude é de extrema importância na mudança dos condicionamentos éticos que

<sup>(2)</sup> Topofilia é um termo utilizado por Bachelard (1993), na primeira edição de sua obra *Poética do Espaço* (1953) para designar a ligação afetiva com o lugar. Foi incorporado pela geografia humana, especialmente por Tuan em obra homônima (1980) significando a relação afetiva que se constrói com um determinado lugar a partir de vivências e da história de vida da pessoa.

<sup>(3)</sup> Segundo Augé (1994), a definição de lugar traz implícita uma relação direta com o histórico, com o relacional e com identitário e desta forma o espaço, por não possuir tais características relacionais, deve ser encarado como não-lugar. Podemos exemplificá-lo com os espaços dos hipermercados e shopping center.

movem nossa sociedade. O autor faz referência ao erotismo que permeia a vida das pessoas que mantêm contato com a natureza: “fazem do homem um sujeito de sensações e de prazeres, [...] um indivíduo que é o que é graças ao seu ambiente natural, em suma, alguém enraizado e concreto”. E acrescenta: “é justamente essa concretude que é negada pelo moralismo intelectual, o que tem como consequência a marginalização, ou a estigmatização da estética”.

Duarte (2004) aponta a dicotomia entre verdades abstratas e verdades encarnadas, reforçando a necessidade de enraizamento na cultura e nas realidades em que o ser humano está inserido: “a modernidade, especialmente após a eclosão do iluminismo, veio primando por desenraizar o ser humano não só de sua comunidade local como de seu próprio corpo, em prol de um pensamento abstrato e genérico” (DUARTE, 2004, p.173).

O desenraizamento do lugar habitado é também motivo de uma nova relação com a habitação, que passa a ser espaço preservado de identificação; conseqüentemente o espaço coletivo perde expressividade e as vivências coletivas, atenção. Para Maffesoli (1996, p.274), “sou de um mundo que partilho com outros. Mundo emocional, mundo afetual que dá todo o seu sentido e toda a sua força à expressão ética da estética”.

Ora, quanto mais isolado e confinado a espaços individualizados ou não-lugares, menos oportunidades o ser humano tem de vivências estéticas e de experiências da ética despertada pelo olhar do outro.

A verdadeira interioridade do homem não surge na *solidão vazia* do monólogo sustentado em clima de *desenraizamento*, mas na *relação dialógica* que corresponde a uma vontade de criar em comum âmbitos de convivência (QUINTÁS, 1992, p.231, grifos do autor).

Isso se agrava ainda mais com o advento das realidades virtuais, dos simulacros veiculados pelas telenovelas e pela internet. Duarte assim define o tema da hiper-realidade, ou do simulacro: “construções virtuais

realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real” (DUARTE, 2004, p.19). O autor apresenta um processo “quase que de desmaterialização” da realidade, por meio do qual tal realidade se converte em cenários virtuais, nos quais “se transaciona mais com imagens e signos do que com coisas concretas”. Conclui:

[...] decorrendo daí todo um anestesiamiento das capacidades sensíveis humanas, um afastamento acentuado da natureza e a concepção do mundo como uma construção exclusiva da ciência e da tecnologia (DUARTE, 2004, p.216).

Assim se estabelece um paradoxo na compreensão da esfera social: a massificação de grandes grupos humanos que compartilham as mesmas necessidades criadas a partir das imagens do espaço desprovido de concretude, o que resulta num discurso homogêneo e acrítico e, ao mesmo tempo, na falta de laços de identidade, compreensão e comprometimento com os outros e com suas realidades imediatas, seus âmbitos de convivência.

É assim que nossas dimensões fluidas – sensibilidade, criatividade, imaginação, intuição - vão perdendo vitalidade diante das imagens prontas e homogêneas do ambiente: “[...] essa produção industrial de ideais intangíveis ajuda na deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e de si mesmos” (DUARTE, 2004, p.19). Daí deriva uma demanda emergente e emergencial de retomarmos a educação estética e ambiental como preocupação primeira de nossos discursos e ações. Nesse sentido, podemos seguir o entendimento do sentido complexo desses importantes segmentos da educação.

### **A educação do sensível**

O desafio de recuperar a integralidade do ser humano depende de sua re-sensibilização. A

educação, portanto, precisa primeiramente assumir que está, na grande maioria do tempo, alheia a um poder alienante e anestésico e ser investida de contra-argumentações, de visões críticas e de vivências sensibilizantes capazes de mostrar ao humano o empobrecimento de sua sensibilidade estética, seu estado de submissão e seu poder de emancipar-se.

A educação não pode desconhecer esta super-deseducação que se alastra e tudo invade no imaginário e no cotidiano, nos sonhos e nos projetos que se efetivam. Essa dessensibilização é barbárie (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.50).

A educação do sensível não pode, diante desse risco, continuar a ser reduzida a um ensino da arte, mergulhado no mesmo princípio racionalista que domina as vivências escolares e as práticas intervencionistas nos ambientes comunitários. Educação estética tem uma conotação muito mais ampla que a contemplada nessas ações. Como nos coloca Quintás (1992, p.227), a experiência estética implica a artística, mas necessariamente a ultrapassa.

Falamos em educação estética como um caminho capaz de reverter os três principais elementos do desligamento humano discutidos acima: o reconhecimento e valorização dos elementos topofílicos e identitários que ligam o humano aos seus lugares; o reavivamento do sentido da coletividade, na medida em que a sensibilidade abre aos âmbitos de vivência, e o aspecto erótico e envolvente das vivências concretas.

Para Duarte (1988, p.60, grifos do autor), *“educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver”*. No entanto, explica que essa assimilação não significa uma posição de passividade e não deve objetivar à adaptação acrítica do indivíduo. Continua: *“(...) educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que*

norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências”.

Qualquer educação que não atente para esse desafio pode estar formando sujeitos despreparados para as novas linguagens sociais, moldadas muito mais pelas imagens e emoções, do que pela lógica racionalista. É isso que afirma também Maffesoli quando apresenta, em sua obra *No fundo das aparências*, o papel ainda pouco refletido das dimensões imaginárias nas configurações sociais:

[...] a pós-modernidade inaugura uma forma de solidariedade social que não é mais racionalmente definida, em uma palavra “contratual”, mas que, ao contrário, se elabora a partir de um processo complexo feito de atrações, de repulsões, de emoções e de paixões. Coisas que têm uma forte carga estética (MAFFESOLI, 1996, p.15).

Essa lógica racionalista está presente na base da educação, permeando as suas variadas áreas. Podemos considerar aqui que a educação artística e ambiental são exemplos nítidos destes reducionismos e, mais ainda, que a educação ambiental seja, talvez, a maior denunciadora da ineficácia dessa ênfase ao discurso e ao argumento em gerar mudanças efetivas na relação do ser humano com o mundo. Bereoff (2001, p.234) destaca os reducionismos que também ocorrem na educação física e que compartilham os mesmos fundamentos que aqui estamos apontando para a educação estética e ambiental. O autor faz uma análise crítica da errônea conceituação de formação da corporeidade mediada pela indústria cultural, que deixa de considerá-la uma forma do ser sensível em sua concretude, para veicular um modelo fetichista que democratiza as imagens do esporte-espetáculo e atividade de entretenimento, vinculadas ao processo mercadológico:

Verifica-se que, na atualidade, as possibilidades de formação, de conhecimento autêntico sobre o corporal, são quase

inexistentes. Isso se deve à falta de sensações autênticas, verdadeiras e reais, proporcionadas por experiências concretas, no contato aberto com a realidade, as quais foram substituídas por experiências danificadas – um sucedâneo – por meio de bens culturais congelados, de categorias afirmativas do espírito objetivo, que já não causam mais estranhamento e admiração (BEREOFF, p.231).

Essas duas categorias citadas pelo autor – estranhamento e admiração – são próprias do pensamento de Adorno (1992, p.142), que na sua obra *Teoria estética*, defende que o ser humano precisa reaprender o estranhamento e a admiração diante das coisas concretas, aprendizado possível por meio da educação estética.

É, enfim, a educação estética que pode dar ao humano as condições de construir autonomamente seus posicionamentos éticos, no lugar de apenas incorporar apelos moralistas:

A experiência estética funda novos valores. Ela abre perspectivas autônomas e pode levar o ser humano a se emancipar daqueles valores que, pela razão ou pela heteronomia de um imaginário social, são-lhe inculcados como necessidades. Quem vivencia o fenômeno da experiência estética tem diante de si um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p.209).

### A ética dependente da re-sensibilização

A origem etimológica do termo ética está em *êthos* que significa caráter e não mero costume. Quintás (1992, p.228) a define como uma espécie de “segunda natureza” que o ser humano adquire a partir de sua ação criadora suscitada em sua vivência no meio ambiente, na correlação que estabelece com as realidades.

É preciso aqui estender também o sentido da ética para além da reprodução de preceitos morais. Quintás (1992, p.227) questiona a relação

entre a estética e a ética, “não, como é comum, entre a arte e a moralidade, porque o alcance daqueles vocábulos é maior do que o destes”. Segundo o autor, enquanto a experiência estética implica a artística e a ultrapassa, a ética “estuda a ‘segunda natureza’ que o homem deve ir adquirindo à medida que cria com as realidades do meio ambiente os modos de unidade que não possui por natureza”, o que está além da moral, considerada mera regulação dos costumes. Tal dimensão ética pode ser também identificada com a ética despertada pelo olhar do outro - ou ética da compaixão -, de Schopenhauer .

A ética que a experiência estética desperta não é aquela centrada na moralidade condicionante, onde se pretende ensinar normatizações e moldar comportamentos pela ameaça da punição. Caímos aqui na questão já evidenciada por Schopenhauer (2001): “[...] não podemos esperar da moral, nem em geral do conhecimento abstrato, a formação de nenhuma virtude autêntica; ela pode nascer apenas da intuição que reconhece num estranho o mesmo ser que reside em nós”. (SCHOPENHAUER, 2001, p.285). Com esse sentido também concorda Maffesoli (1996, p. 37, grifos do autor), que apresenta como dicotomia que fundamenta a vida social a “*morale stricto sensu*”, como categoria dominante, o *dever-ser*, *versus* a “*ethica*”, como emoção coletiva, sensível: “[...] denomino ética, uma moral sem obrigação nem sanção; sem outra obrigação que a de unir-se, de ser membro do corpo coletivo”.

Essa ética que emana dos fundamentos da natureza humana só pode ser despertada em um ser humano integral, porque é da sua sensibilidade diante do outro e da natureza que nasce um desinteresse pelas necessidades criadas pela sociedade de consumo, supérfluos da comunidade global.

Consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significados sentidos) e de nossa compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade

crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial (DUARTE, 1988, p.115).

A experiência estética se liga diretamente à eticidade na medida em que mergulha profundamente na vida humana e, segundo Quintás, a atitude estética, apesar de ser desinteressada, não pode ser descomprometida. Seu compromisso é com a expressão das realidades valiosas, reveladas na contemplação, em detrimento das superficialidades e interesses de domínio.

A ética consiste na criação dialógica e comunitária dos âmbitos que possibilitam o desenvolvimento da vida humana. Vida 'inautêntica' no aspecto ético é aquela que se limita a reproduzir atitudes já estabelecidas sem se preocupar em criar relações autênticas de diálogo entre os seres. (QUINTÁS, 1992, p.231).

Maffesoli (1996, p.12-13) coloca que há momentos, no processo histórico de uma sociedade, em que a direção dada pelas determinações econômicas, políticas ou morais, dão lugar às relações vividas no dia-a-dia, de maneira que o laço social se torna emocional: "[...] elabora-se um modo de ser (*ethos*) onde o que é experimentado com os outros será primordial". A essa condição, o autor denomina a "ética da estética": "[...] decididamente, a estética (*aisthesis*), o sentir comum, parece ser o melhor meio de denominar o 'consenso' que se elabora aos nossos olhos, o dos sentimentos partilhados".

Maffesoli reforça a importância de se considerar as dimensões sensíveis do humano na compreensão dos fenômenos sociais: "integrar o sensível na análise social é dar prova de lucidez" (MAFFESOLI, 1996, p.73). Coloca ainda que tal inserção se fundamenta na ligação entre a ética e a estética: "é isso que pode nos introdução à ética da estética, essa compreensão do laço social a partir desses parâmetros não racionais, que são o

sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos" (MAFFESOLI, 1996, p.74).

Esse desenvolvimento ético, portanto, não depende de um discurso cuidadosamente elaborado e permeado de argumentos apelativos, mas de uma experiência profunda de contato lúdico e revelador com as coisas. Nesse contexto, a experiência do belo tem grande significado. De acordo com Santaella (1994, p.35), "o belo é essencialmente prazeroso, por sua própria natureza incita o desejo e produz o amor, enquanto a verdade como tal apenas ilumina". A autora destaca a importância dada por Schiller ao prazer como formador da moralidade:

[...] o caráter verdadeiramente moral não cumpre seu dever apenas sob compulsão, mas porque lhe agrada a harmonia consigo mesmo que sela a perfeição da natureza humana. É a estrutura da autocompreensão moral, do eu consigo mesmo e, nessa medida, livre em si mesmo, que Schiller viu espelhada na beleza (SCHILLER *apud* SANTAELLA, 1994, p.70).

Cabe aqui um parêntese para pensarmos em qual ética nos embasamos para enxergar normalidade na assustadora exclusão da *estesia*, da experiência do belo, associada às diferenças sociais nos grandes centros urbanos, onde se concentra uma grande parcela da população em ambientes quase a-estéticos e outra minoria em condomínios de luxo com bosques privativos e singularidades arquitetônicas... Isso deve ser motivo de grande preocupação se concordarmos com Dufrenne (2002, p.26): "[...] o belo não estimula como um estímulo qualquer, ele inspira, mobiliza a alma inteira e a torna disponível. É sobre esse fundo que se desenham as figuras da moralidade". Reforça ainda: "[...] o belo é o símbolo do bem [...] ele insinua que somos capazes de realizar o bem, pois o desinteresse, próprio do prazer estético, é o índice de nossa vocação moral" (DUFRENNE, 2002, p.41).

## A resignificação da educação ambiental - desafios e perspectivas

O processo de desenvolvimento pessoal é, segundo Quintás (1992, p.230), bloqueado e a formação ética é asfixiada se o ser humano se nega a fundar âmbitos de interação responsável com o meio ambiente. Outro impedimento ao desenvolvimento ético é o reducionismo que impede o estabelecimento do nexos entre o conhecimento dos valores e o amor, a atividade criadora e o sentimento, anulando a amplitude das diversas vertentes da experiência humana (QUINTÁS, 1992, p.245). A mentalidade objetivista pode representar esse reducionismo, na medida em que coloca o ser humano contemporâneo em posição de domínio, mas na verdade o exclui da realidade, do jogo, impedindo o entendimento dos acontecimentos relacionais que formam o tecido da sua vida pessoal.

As reflexões de Quintás sobre o desenvolvimento ético incorporam ainda o efeito da dimensão de valor no comportamento humano. Nesse sentido, quando o ser humano assume um valor, instala-se uma imediatez entre eles, de maneira que para ser humano fica condicionada uma naturalidade da aceitação e da participação nesse valor. Tal valor torna-se parte de sua intimidade, pois “não há nada de mais íntimo no homem do que aquilo que colabora para seu pleno desenvolvimento” (QUINTÁS, 1992, p.253). Não há, portanto, uma sujeição ao valor, mas um compromisso em sua realização, que configura uma condição de liberdade. Dessa forma, o bem não é aprendido pelo sujeito moral, mas realizado em uma ação livre, uma aceitação voluntária, uma “imersão participativa do sujeito moral no âmbito do bem” (QUINTÁS, 1992, p.259). O ser humano, ligado em sua realidade, descobre o poder dos valores como facilitadores da ação humana.

A realização de um valor não pode ser senão *realização-em-liberdade*. O sujeito moral se sente apelado a se *obrigar criadoramente*, em liberdade-de-vinculação nutritiva, com um tipo de obrigação que o impele a se desenvolver em liberdade. O

sujeito percebe muito claramente a diferença entre uma instância meramente fática, não valiosa, que o obriga a partir de fora, coativamente, e uma instância que o vincula a um mundo de possibilidade de auto-realização (QUINTÁS, 1992, p.258).

Essa perspectiva de encontro que gera envolvimento e comprometimento é a condição que falta para que se atinja, em muitos casos, os objetivos da educação ambiental. Portanto, com o desligamento do ser humano de seus contextos de vivência e um discurso que só trabalha na dimensão de suas vivências hiper-reais, não temos como avançar na educação ambiental. Daí se depreende que a educação do sensível – educação estética –, é indispensável à educação ambiental, ou melhor, que ambas compartilham dos mesmos fundamentos, princípios e desafios, e que revelam, na verdade, a base da crise na educação contemporânea e o sinalizador para sua transposição.

Schopenhauer (2001, p.386) enfatiza que as virtudes não são expressas pelas palavras: “a verdade resulta, na verdade, do conhecimento, só que não é do conhecimento abstrato, daquele que se comunica através das palavras”. Acrescenta que a bondade sincera tem sua origem no conhecimento intuitivo: “como não é abstrato, não se transmite, é preciso que cada um o encontre por si mesmo” (SCHOPENHAUER, 2001, p.388).

Nesse sentido, há que se pensar as ações de educação ambiental que vem se desenvolvendo, muitas vezes baseada na transmissão de informações sobre os problemas sócio-ambientais. Sem dúvidas, esses conhecimentos são de grande importância no desenvolvimento da reflexividade e da criticidade, mas talvez estejamos esquecendo a experiência anteriormente necessária à reflexão e aos apelos morais: a experiência estética da natureza e do lugar habitado e a formação ética a partir da vivência de encontro com a natureza e com a coletividade. Retomemos Maffesoli (1996, p.279): “(...) não é mais no desenvolvimento histórico que se modela o *ethos* pós-moderno, mas na natureza reapropriada, no espaço partilhado, na participação coletiva do mundo dos objetos”.

Para Dufrenne (2002, p.237), “[...] o homem ainda é um ser de natureza, transpassado por desejos e paixões, sempre sensível às imagens pelas quais a Natureza se revela”. Contemplar a natureza abre infinitos esforços para a eticidade e, é com essa dimensão humana, e sua sensibilidade estética, que se criou, por longos tempos e diferentes comunidades humanas, a atração pelo belo natural e o fascínio pelos espaços que ele abre para a imaginação e a força criativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência alienante, que faz com que as pessoas deixem de se perguntar os porquês dos fatos vividos, quais escolhas teriam, e quais suas reais necessidades enquanto seres humanos, as faz coniventes com um modo de viver que desconsidera valores que lhe deviam ser claros. A necessidade estética, de convivência e de contado com a natureza é, sem dúvida, um desses valores.

O sentido da ética que nasce da vivência intencional com o mundo, via experiência estética, é o que embasa o caminho que deve ser trilhado na educação ambiental, uma vez que ela aponta para um esforço de profundas vivências e reflexões sobre a relação do ser humano com a natureza e o outro, capazes de motivá-lo à responsabilidade sócio-ambiental. O despertar dessa ética transcende os contextos morais vigentes e históricos e depende da ressensibilização do ser humano e da revisitação de seus sentidos de vivência concreta e coletiva.

## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da super-modernidade. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- ADORNO, T.W. **Teoria Estética**. Lisboa: editora 70, 1992.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1993.
- BEREOFF, P.S. Educação física escolar e a semiformação do trabalho corporal. In: LASTÓRIA, Luiz A.C.N (Org.). **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba/Campinas: UNIMEP-Autores Associados, 2001.
- CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- DUARTE JR., J.F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- DUARTE JR., J.F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3.ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MARIN, A.; OLIVEIRA, L.C. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, RS: v.15, p.196-210, jul./dez. 2005.
- QUINTÁS, A.L.. **Estética**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A.Á.S., PUCCI, B. (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001.
- SANTAELLA, L. **Estética**: de Platão a Peirce. São Paulo: Experimento, 1994.
- SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- STEINER, R. **A arte da educação I**: o estudo geral do homem. São Paulo: Antroposófica, 1988.
- TUAN, Y.F. **Topofilia**. São Paulo, Ed. Difel, 1980.