

COSMOS E LOCUS: DOS SIGNIFICADOS DA CIDADANIA PLANETÁRIA À CONSTRUÇÃO DE MITOS POSITIVOS DO COTIDIANO NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL



OLAM – Ciência & Tecnologia, Rio Claro, SP, Brasil – ISSN: 1982-7784 – está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

Andreia Aparecida Marin [1]
Eduardo Silveira [2]

INTRODUÇÃO

As presentes reflexões partem do olhar de quem pensa mergulhado num campo específico, entre os que perpassam o objeto em análise: a educação ambiental. Note-se, de antemão, que optamos por melhor identificá-la como educação estética ambiental. O termo estética aqui não tem função meramente ilustrativa, mas tem um significado conceitual. Há algum tempo, temos optado pelo uso do referido termo, correndo o risco de uma certa redundância, para acentuar que toda educação ambiental é necessariamente uma educação estética, na medida em que ela exige uma nova arquitetura da relação ser humano-natureza, não reduzida à dimensão racional. Em outros termos, não se faz educação ambiental de fato sem que o ser humano reedueque seus sentidos e redescubra o retorno ao mundo da vida como fundamento de um novo modo de viver.

Dessa apresentação inicial, é possível deduzir que nos ancoramos num fundamento fenomenológico que permeará as reflexões aqui expostas. Alguns poucos distanciamentos serão feitos, mas somente os necessários para uma linha argumentativa que novamente nos conduza a categorias essenciais desse fundamento: a necessidade de re-ligação do ser humano ao mundo da vida, às concretudes cotidianas, e de redescoberta da corporeidade como possibilidade de expressão do ser e de sua conseqüente identidade nesse mundo compartilhado.

A digressão que faremos é, admitimos, não muito convencionalmente, o momento onde se revelará o foco de nossas análises: o papel das construções imaginárias na forma como o ser humano se vê no ambiente e desenha suas ações cotidianas. Mais precisamente, nosso intento é pensar qual natureza das formulações míticas podem, de fato, influenciar o mundo concreto vivido. Essa questão deriva, sem dúvida, das avaliações que nós, educadores ambientais, somos forçados a fazer da evolução ou estagnação dos reflexos de nossos discursos ao longo de anos de trabalho, produção de conhecimento e ações intervencionistas. Não raro, essas avaliações têm nos conduzido a um quadro desmotivador, uma vez que nossas ações e discursos parecem cada vez mais ineficazes. Não entraremos aqui na via da discussão da causalidade identificada na incompatibilidade do modelo racional-desenvolvimentista. Nosso interesse é outro, quer seja, o de especular sobre as formas como o trabalho com o imaginário, tomado aqui como potencial estruturante do mundo e da sociedade, pode estar sendo omitido, insuficientemente ou indevidamente tratado nas ações educativas.

Temos testemunhado a reverberação no campo da ecologia e da educação ambiental de um discurso centrado na imagem do *Cosmos* como lugar próprio ao ser humano. Termos como cidadania planetária, pensamento holístico, experiência cósmica, organicidade de Gaia são identificadores desse discurso. Identificaremos, neste trabalho, o fundamento desse discurso como uma construção imaginária – que optamos por denominar mito cósmico -, derivado de uma ruptura epistemológica no pensamento ocidental, provocada pela relativização do extremo racionalismo, que abriu fendas para a entrada definitiva de categorias da filosofia oriental. Tal miscigenação, depois do diálogo permitido pela física contemporânea, parece cada vez mais incontornável para a pós-modernidade.

Nossa problematização partirá exatamente dessa construção imaginária de dimensões universais, tomada por algumas vertentes da educação ambiental como motivador de mudanças efetivas na relação ser humano - ambiente, e seguirá pelo detalhamento da necessidade de uma nova construção imaginária mais próxima do

fundamento estético: os mitos positivos passíveis de identificação com o concreto cotidiano. Parece-nos que na ausência de um símbolo/significado que carregue algo da solidez do mundo vivido, a transposição entre discursividade e ação pode simplesmente não ser provocada. Esse, sem dúvida, é um objeto de relevante análise para a educação estética ambiental, por colocar-se justamente no norte de seus desafios.

Para tentarmos elucidar melhor nossa inquietação e delinear nosso argumento em prol do potencial imaginário mais próximo da *estesia*, seguimos o seguinte trajeto: inicialmente, apresentamos uma explanação geral sobre o imaginário, baseados em Eliade, Durand e Maffesoli; contextualizamos, na seqüência, o movimento de orientalização do mundo e a formulação do mito cósmico, a partir de rompimentos epistemológicos discutidos por alguns autores, especialmente Capra; tratamos então de demonstrar as influências dessa formulação em discursos recorrentes no campo da educação ambiental; finalmente, apresentamos os princípios essenciais da educação estética, com base em autores da fenomenologia e da estética – Merleau-Ponty, Dufrenne e alguns de seus intérpretes - e tratamos de especular sobre as formas como o potencial do imaginário pode ser trabalho pelas ações educativas.

O NOVO ESPAÇO ABERTO AO IMAGINÁRIO NA CULTURA OCIDENTAL

As obras de diversos autores que tratam da temática do imaginário invariavelmente apresentam o movimento de supremacia da racionalidade que colocou a imagem como um anexo das constituições cognitivas do ser humano. A associação do imaginário como elemento perturbador da razão foi uma das tônicas do racionalismo moderno. Podemos encontrar a análise desse demérito da imagem em vários autores da área, de forma que nos vale iniciar essas reflexões com as seguintes citações de Durand:

O pensamento ocidental e especialmente a filosofia francesa têm por constante tradição desvalorizar ontologicamente a imagem e psicologicamente a função da imaginação, 'fomentadora de erros e falsidades'. (DURAND, 1997, p.21).

Poderíamos dizer que todo o racionalismo clássico, que é nosso fator pedagógico no Ocidente, mesmo se o fizermos a partir da Antiguidade, eliminou sempre, pouco a pouco, a imagem, [...] arrumou-a num domínio do sonho, da fantasia, senão da loucura – falou-se, no século XVII, na 'louca da casa' ao referir-se a imaginação – e privilegiou os dois mamilos do saber ocidental, os dois mamilos desde Aristóteles: o conhecimento pela experiência perceptiva e o raciocínio de tipo silogístico primeiro e matemático depois. (DURAND, 1982, p.17).

Embora o título evidentemente pejorativo “louca da casa” tenha sido atribuído à imaginação, guia de todos os desvairados, ela não foi a única dimensão humana sufocada pela superioridade da razão. A seu lado, todas as significações das vivências e expressões estéticas como constituintes intrínsecos da natureza humana. Se a primeira era fonte dos não-conhecimentos, as segundas eram espaço de escapismos e distrações do exercício racional. É também consideração de Durand (1982, p.19-20) que ao longo dos séculos “viu-se a imaginação estar cada vez menos no poder, ser cada vez mais recalcada ao lado do setor estético”. Essa idéia é reforçada pela admissão de uma restrição da estética a um “poder soberrogoratório” de não mais que um por cento da totalidade humana. Isso aqui nos interessa diretamente, uma vez que é de um imaginário intrinsecamente associado à estética que nos propomos a falar. Nesse sentido, é ainda mais relevante a consideração que se segue: que ambos ressurgem progressivamente revalorizados na segunda metade do XIX para ganhar uma nova dimensão compreensiva na contemporaneidade.

É nesse contexto que Maffesoli (1996, p.11), já no início da obra *No fundo das aparências*, afirma uma redução da dicotomia que a modernidade estabelecera entre a razão e o imaginário e que, no mesmo movimento, a estética retoma seu sentido: “há uma sinergia cada vez mais profunda entre o pensamento e a sensibilidade”. Para sermos ainda mais precisos, não se trataria puramente do retorno do imaginário, na medida em que jamais ele fora suprimido, mas sim de uma

nova abertura epistemológica que lhe garantisse visibilidade. É também Maffesoli (2005, p.25) que nos lembra: “Gilbert Durand tem indicado com perspicácia como, no auge do mito progressista, no maquinista século XIX, Dionísio se mantinha oculto, pronto a surgir de seu esconderijo”. E Durand, no mesmo sentido, definirá o movimento progressista dos três estados da humanidade culminantes no positivismo, de Comte, como nada mais que um mito: o mito dos três estados “que se quis destruidor dos mitos, é ele próprio um mito” (DURAND, 1982, p.20).

Também Mircea Eliade é enfático na apresentação da sobrevivência insistente do imaginário durante séculos de racionalização, tomando como exemplo o inquestionável poder do mito do Paraíso Terrestre. São dele as considerações que se seguem:

Começamos a compreender hoje algo que o século XIX não podia nem mesmo pressentir: que o símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual, que podemos camuflá-los, mutilá-los, degradá-los, mas que jamais poderemos extirpá-los. [...] O homem moderno é livre para menosprezar as mitologias e as teologias; isso não o impedirá de continuar a se alimentar dos mitos decadentes e das imagens degradadas. (ELIADE, 1991, p.7; 15).

A despeito de sua latência durante toda a supremacia da razão, é somente no movimento de reação contra o racionalismo e o cientificismo que se pode localizar a retomada de seu espaço de significação, juntamente com a dimensão estética do humano. O idealismo alemão e a fenomenologia podem ser considerados os sinalizadores de uma nova *episteme* que não só comportava o imaginário e a *estesia*, mas deles fazia dependente o próprio conhecimento. Inaugura-se uma concepção segundo a qual, sem o poder revelador das imagens, vários aspectos da realidade jamais poderiam ser acessados. É nesse sentido que Eliade (1991, p.16) afirma que “ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as Imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito”. Em outros termos, elas poderiam nos dar muito mais do conhecimento do mundo que aqueles conteúdos sistematizados nos conceitos racionalmente construídos.

O grande interesse pelo imaginário não se restringe, no entanto, à importância das imagens na apreensão da totalidade do mundo, mas sim do seu poder constituinte, de sua força dinâmica e afetiva, pela qual se formam sistemas singularizados substantivamente em símbolos e arquétipos, que exercem nítida influência na realidade. Em outras palavras, o mito – narrativa composta de símbolos e arquétipos – é mais que um esboço de racionalização, na medida em que pela compreensão do mundo que permite, possibilita também sua transformação.

Longe de ser um epifenômeno passivo, aniquilação ou então vã contemplação de um passado terminado, o imaginário não só se manifesta como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas como transformação eufêmica do mundo... (DURAND, 1997, p.432).

Essa não neutralidade subjetiva da construção imaginária é ainda mais nítida a partir do conceito de “trajeto antropológico”, proposto por Durand como a ligação entre as pulsões subjetivas e as “intimações objetivas” provenientes do meio cultural. Assim, não estando restrito à fantasia e não se colocando no intermédio entre real percebido e racionalidade, é uma construção singular que se pode manipular, segundo Durand (1982, p.35) para o desenvolvimento intelectual e coletivo ou para a sujeição e a barbárie.

Outras características do mito que nos interessa aqui destacar: a sua possibilidade de saturação e de ressurgência. Durand (1982, p.22) afirma que nos precipitamos numa nova visão de mundo sempre que uma estrutura mítica acaba no enfado. Por outro lado, a castração do ser humano e a pressão por reduzi-lo à burocratização e funcionalidade acabam por provocar a ressurgência de construções míticas. É tratando da potencialidade de ressurgência que aponta como um dos estratos da sociedade - os investigadores das ciências da natureza e do espírito – constrói novas visões de mundo assemelhadas às antigas (DURAND, 1982, p.33). Cita ilustrativamente os físicos, a exemplo de Fritjof Capra, que “encontraram esquemas diretores homólogos ao seu próprio pensamento não no positivismo do

Ocidente, mas em conjuntos filosóficos como o taoísmo, como o budismo zen, como a filosofia vedântica...”.

É, nesse encaminhamento, o próprio Capra quem assumirá essa influência do pensamento oriental na formulação do novo paradigma criado pela ciência física:

Os físicos nucleares proporcionaram aos cientistas os primeiros vislumbres da natureza essencial das coisas. Como os místicos, os físicos passaram a lidar com experiências não-sensoriais da realidade e, também como eles, tiveram de enfrentar os aspectos paradoxais dessas experiências. A partir desse momento, os modelos e as imagens da física moderna tornaram-se vinculados aos da filosofia oriental. (CAPRA, 1995, p.26).

Não por acaso, uma das inspirações de Capra para a sistematização do *Tao da Física* tenha sido a experiência provocadora de contemplação da imagem de Xiva, em 1969, época de grandes aberturas à imaginação e à estética na filosofia ocidental, experiência que o fez “levar os paralelos entre a física e o misticismo muito mais a sério”. Na mesma tendência ele situa o testemunho do físico Heisenberg:

Ao perguntar-lhe quais eram as idéias que ele próprio tinha sobre a filosofia oriental, disse-me, para minha grande surpresa, que não apenas estivera sempre bem ciente dos paralelos entre a física quântica e o pensamento oriental, como também sua obra científica fora influenciada, pelo menos inconscientemente, pela filosofia indiana (CAPRA, 1995, p.33).

Não somente na ciência essas influências são detectáveis, uma vez que algumas filosofias ocidentais contemporâneas são nitidamente marcadas pelo pensamento oriental. Podemos destacar, ilustrativamente, o teor das discussões epistemológicas e éticas de Schopenhauer, onde a transposição do “Véu de Maia” é uma marca inconfundível dessa influência, e a dinamicidade de Bérqson, não por acaso, é recorrente também nas obras de pensadores do imaginário a referência ao movimento de orientalização do mundo ocidental. Maffesoli (2003, p.142) considera a respeito de Schopenhauer e Nietzsche, que haja em seus pensamentos uma intuição do sentimento cósmico, que relaciona a humanidade à “terra mãe”. É

justamente dessa construção mítica gerada no vitalismo, marcada profundamente pela filosofia oriental e sistematizada em novas concepções da relação ser humano-mundo que queremos partir para analisar a arquitetura do mito cósmico, seus desdobramentos em vertentes ecológicas contemporâneas e seus significados para o discurso ambientalista.

AS COSMOVISÕES NO DISCURSO AMBIENTALISTA ATUAL: CONSTRUÇÃO DE UM MITO GLOBAL

Os discursos subscritos nesse movimento de orientalização do pensamento ocidental chegaram evidentemente ao campo da Ecologia e da Educação Ambiental. A evidência se deve ao fato de que esses campos de conhecimento se propõem a construir novos paradigmas teóricos explicativos da relação do ser humano com o mundo, na mesma medida em que se debruçam sobre as necessidades de mudanças efetivas nas formas como esses humanos agem e transformam esse mundo. Gaudiano (2007, p.87), comentando a obra *Pienseamento verde* de Dobson (1997), lembra que os ecologistas têm se baseado frequentemente nos avanços da ciência na construção de uma visão holística do universo, influenciados em grande parte pelo pensamento de Fritjof Capra. Considera ainda que a Hipótese Gaia, embora não totalmente aceita pela comunidade científica tem, de fato, influenciado muitas bandeiras na luta dos ecologistas. Acrescenta à sua reflexão, ainda, as idéias de Stavrakakis (1999), segundo as quais alguns ecólogos têm contribuído para formar e alimentar uma “ideologia verde”, pautada numa construção fantástica da natureza que pode acabar numa redução de sentido do movimento sócio-ambiental.

Assim, a sensação de esvaziamento e distanciamento que permeia as relações ser humano-mundo na atualidade, e se reflete na relação deste com a natureza, levou à construção de um imaginário baseado na visão planetária, holística e global. Há uma fé professa de algumas vertentes ecologistas que apregoam essa nova visão como pertinente na superação das problemáticas que vivenciamos. Estas abstrações permeiam muitas teorizações que surgiram

principalmente relacionadas à transcendentalidade mítica e mística oriental e que hoje fundamentam muitos dos trabalhos desenvolvidos com o intuito de transposição de modelos já identificados como inerentes às problemáticas.

Esse movimento de inspiração oriental tem uma justificativa clara: ele permite resgatar uma ligação entre ser humano e natureza, desprezada no ocidente, que jamais se perdera na filosofia oriental. Teixeira (1988, p.160) tratando dessa diferença, embasada em Durand, define essa relação como “uma ‘participação’, uma relação ‘simpática’ entre o homem e o universo, relação que o pensamento ocidental desprezou ao separar o homem do mundo e a natureza da cultura”.

Um outro fator que caracteriza esse movimento é a noção de organicidade. Maffesoli (2003, p.159) fala da superação da mecanicidade e dualidade, fundamentos da *episteme* moderna, em prol de uma concepção de totalidade. Nesse sentido, fala da concepção de organicidade da vida, identificando-a como uma “tendência oriental – Oriente mítico, bem entendido – que privilegia a relação simbólica, mágica ou ‘participativa’ entre indivíduos e entre estes e o mundo”.

Há um número de comunicações no campo da Ecologia e da Educação Ambiental onde é possível identificar os sinais desse movimento. A maioria destes trabalhos parte fundamentalmente da problematização ambiental, adentra na discussão das formas de relação ser humano-natureza e culmina na necessidade de mudanças em posicionamentos éticos como fator essencial para transformações atitudinais que tragam resultados efetivos. O referencial da ecologia profunda, e outros que evidenciam a necessidade da visualização sistêmica são o grande mote nestes trabalhos. Conceitos como complexidade, holismo, interdependência são utilizados, de maneira a tentar re-inserir o ser humano no meio em que vive. Não obstante, esse meio tem dimensões planetárias e ele é então considerado como um cidadão planetário, global que age desconsiderando um todo ao qual está conectado e faz parte. A partir desta relação, coloca-se como possível ao ser a

formação de novos posicionamentos éticos que o orientem para uma vida mais ética, fundada na paz, solidariedade, amor, entre outros princípios:

[...] a visão holística busca uma educação para a paz, considerando que paz, nesta abordagem, é sinônimo de ecologia profunda, e requer que superemos o modelo social e econômico vigente pela assunção de valores como o respeito à vida, cooperatividade social, harmonia com a natureza, equidade, compaixão, amor, alegria, sabedoria pessoal, cultura social fundada na verdade, na justiça, na beleza e na solidariedade. Não podemos ser apenas discurso, temos que incorporá-lo na prática sendo o próprio exemplo (AZENHA; MARQUEZAN, 2000, sp.).

Há, ainda no campo da Educação Ambiental alguns adeptos da denominada “Ecologia do Amor”, para quem o propósito básico da educação ambiental “é formar pessoas amorosas, integradas ao sistema planetário e responsáveis pela vida na Terra” (VIANA; HÖEFFEL, 1998, p.67). Essa abordagem parte do reconhecimento de um sistema global planetário onde se vive uma experiência fantástica que justificaria uma postura de preocupação com o meio ambiente. Essa dimensão planetária precisaria, segundo os ecologistas do amor, se enraizar definitivamente no pensamento coletivo, sem o que não se poderia atingir o compromisso com a preservação e conservação do meio ambiente. A base desse pensamento seria a positividade do pertencimento ao “planeta azul” (VIANA; HÖEFFEL, 1998, p.69). Esses princípios estão fundamentados: na Hipótese Gaia, de J. Lovelock, que postula a organicidade da Terra e a visão sistêmica; na Ecologia Profunda, de A. Naess, que preconiza mudanças nos modelos sociais e na visão do lugar da espécie humana no mundo; nos enfoques da ecoespiritualidade, focada no desenvolvimento espiritual do ser humano e na sua reverência à vida; na educação em valores humanos, geralmente marcada por tendências filosóficas orientais.

Vale destacar ainda que esse dinamismo na incorporação do esquema cósmico no discurso ambientalista não representa um acontecimento singular, na medida em que ele compartilha as mesmas motivações e princípios com outras tendências contemporâneas. A síntese dessas motivações pode ser referenciada pela noção de organicidade e pelo vitalismo. Maffesoli (2003, pp.152-153), por

exemplo, defende que há um fundamento comum entre as filosofias vitalistas que ecoaram a partir dos meados do XIX e o movimento *New Age* pós-moderno: o germe que cada homem possui em si mesmo, de forma que toda a filosofia só pode ser deduzida da vida.

USOS DA CONCEPÇÃO DE CIDADANIA PLANETÁRIA E A INEFICÁCIA DAS NOVAS VISÕES NA GÊNESE DE NOVAS FORMAS DE RELAÇÃO SER HUMANO-AMBIENTE

O destino que se dá aos princípios da organicidade e ao holismo nas vertentes ecologistas citadas, especialmente a forma como se faz uso da concepção de cidadania planetária nos discursos da educação ambiental, precisam ser cuidadosamente revisados. Estes discursos trazem como princípio a necessidade de se pensar o conhecimento e as relações holisticamente, porém, não problematiza os meios para se chegar a uma *episteme* como esta. Como, efetivamente, transpor a fragmentação e chegar ao todo sem ofuscar as partes é uma questão já colocada por Morin: “para Morin, holismo reduz as propriedades das partes às propriedades do todo, simplificando o problema da unidade complexa” (TEIXEIRA, 1988, p.31).

A questão que se coloca, mais precisamente, é como partir de um imaginário de dimensões planetárias para se chegar ao que é o objetivo da educação ambiental: o de transformar as relações do ser humano com o outro, com a natureza, em suma, com o ambiente. Partimos, no início de nossas reflexões, do pressuposto do poder das construções míticas de gerarem ações do ser humano sobre o mundo, portanto, de seu potencial transformador da realidade. Agora, então nos perguntamos: o que significa, precisamente, ser cidadão planetário? Em que medida podemos visualizar a influência de um mito cósmico na concretude desse cidadão planetário? Que lugar é esse, de dimensões tão pouco perceptíveis e identificáveis, que lhe é delegado como habitat? Quais formas de identificação permitem que essa imagem não se reduza tão fugazmente a uma cópia de arquétipos orientais esquizóides à cultura do mundo vivido? E, por desdobramento,

qual a verdadeira promessa do uso dessa construção imaginária a uma pedagogia ambiental que pretende mudar efetivamente a relação do ser humano com o mundo?

As respostas que aqui queremos especular não têm a intenção de caracterizar o mito cósmico como uma construção de importância nula no pensamento ocidental. Não há dúvidas de que tal construção cumpre já seu papel no momento em que sinaliza as mudanças fundamentais já tratadas neste texto, a saber, a abertura do reino da razão às dimensões fluidas do humano, e da ciência às novas *epistemes* possíveis. O que aqui está em discussão é a pretensão exagerada que se depositou, especialmente no campo educativo, de que essa nova visão de mundo pudesse, por si só, promover as mudanças necessárias na relação ser humano-ambiente. Com esse intuito, seguimos apresentando algumas argumentações sobre essa pressuposta ineficácia.

Começamos por problematizar um distanciamento bastante evidente: de um lado, as vertentes organicistas da ecologia defendem o reconhecimento do ser humano como cidadão planetário, responsável pela “casa azul”, buscando entender as dinâmicas equilibradoras do caos desse “organismo quase autômato”; de outro, os habitantes supostamente planetários tentam se haver com um ambiente cada vez mais artificializado, caótico, provedor do individualismo e da tecnocracia. Em outros termos, de um lado um mito cativante, porém distante, de outro, uma realidade desprovida de fluidez, solicitando ser poetizada. Tudo parece se passar como se a humanidade, enrijecida em seus modos de viver castradores da liberdade e da alteridade e subjugantes da natureza, se permitisse um alívio distante, uma saída possível ao cidadão do mundo. Vale-nos citar Durand (1997, p.430, grifos do autor): “nossa civilização planetária e tecnocrata autoriza paradoxalmente o *museu imaginário*”. Não nos admira que “os media” – estrato social apresentado por Durand (1982, p.34) como fantasiadores da realidade -, tenham sido o tempo todo coniventes com a propagação da concepção de cidadania planetária... Talvez essa permissividade tenha a ver com o fato de que tal concepção não seja capaz de exigir

mudanças concretas do cidadão planetário, uma vez que o planeta azul lhe parece definitivamente distante do chão que pisa todos os dias e do lugar de que volitivamente se apropria.

As apropriações desta mítica global, planetária, não somente parecem ofuscar a concretude vivida, quando desconsideram relações que busquem uma primazia da *estesia* relacionada ao local, ao lugar habitado, como também diluem as problemáticas caracterizando-as como únicas e homogêneas, não atentando para caracteres também importantes que se relacionam a elas, como a cultura, a história local e os condicionantes humanos. Podemos ver esse posicionamento nas considerações de Tomazetti, Battestin e Cardoso (2006, p.2): “pela primeira vez na história, temos uma situação na qual a humanidade, perante o desastre, vive algo em comum, com os mesmos problemas em qualquer lugar habitável do planeta terra”. Há, sem dúvidas, que se entender as interconexões dos problemas que atingem a humanidade de forma global, mas antes dessa construção conceitual seria indispensável o aprendizado dos significados dos problemas locais. Há, do mesmo modo, que se criar a responsabilidade pelo “planeta azul” habitado, mas o sentido estrito de cidadania necessariamente passa pelo pertencimento, pela identificação do habitante com o habitat, que nada mais é que a arquitetura de sua história de vida e de suas vivências coletivas.

A grande dificuldade, portanto, que pode ser visualizada é a falta de direcionamentos concretos que partam da análise do indivíduo dentro de seu contexto local, inserido nas percepções que tem do mundo em que vive, percepções estas baseadas na *estesia* e na relação com o outro e com a natureza. A maioria dos trabalhos parte para uma simples contextualização do local já buscando um efetivo posicionamento que se baseie na visualização do ser como cidadão planetário, sendo que este nem se identifica e se encontra na sua relação consigo mesmo.

E as exigências dessa sociedade planetária devem ser trabalhadas, pedagogicamente, a partir da vida cotidiana, da subjetividade, das necessidades e dos interesses da pessoa e da natureza. Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades, tais como sentir, imaginar, inventar, criar, recriar, relacionar, interconectar-se, auto organizar-se, expressar-se, localizar-se, buscar causas e prever conseqüências, criticar, avaliar, sistematizar, informar-se e processar a informação dentro da aldeia global (AMARAL, 2007 p.115).

Embora se veja na citação a dimensão do cotidiano, aqui julgada necessária, é nítido um conflito entre as ações que direcionam claramente ao concreto e, ao mesmo tempo, que exigem a referência à “aldeia global”. Parte-se da abstrata “sociedade planetária” para requerer expressões e ações que, embora pareçam encaminhar à concretude cotidiana, acaba por falar mais das competências para sobreviver no mundo globalizado.

Outra dificuldade que se encontra nas apropriações feitas e utilizadas, é o foco na necessidade de mudanças atitudinais com base nas gerações futuras e em mudanças baseadas nas leis de mercado como forma de superação das problemáticas:

A preservação do meio ambiente para as presentes e futuras gerações depende de uma consciência ecológica, e a formação de uma nova consciência depende em grande parte da educação. É preciso uma educação que possibilite a continuidade da vida na Terra – e a educação para o consumo contribui para o desenvolvimento sustentável, ao promover o consumo consciente (GOMES, 2006 p.29).

Tal qual a noção de cidadania planetária, o apelo para com as gerações futuras e a continuidade da vida na Terra não parecem ser realidades que tocam a pele do ser humano, ou seja, que os afetem suficientemente para fazê-los se auto-identificarem com uma abstrata imagem de um *cosmos* distante, que não carregue em sua constituição a marca do *lócus* significativamente habitado.

AS CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E A NECESSIDADE DE UM IMAGINÁRIO GERADO NA *ESTESIA*

É possível já identificar nas considerações breves colocadas até aqui uma tensão que era mesmo o objeto de nosso caminho reflexivo: a pressuposta oposição da fenomenologia do mundo vivido, perfeitamente compatível com uma concepção de imaginário que se interconecta com a estética, a um discurso que se quer transformador da realidade, baseado unicamente numa construção imaginária distante das possibilidades de uma realidade originária e concreta. Nesse momento, optamos por esclarecer melhor a necessidade aqui defendida de que, para além dessa construção mítica de dimensões planetárias, se atente ao princípio de construções subjetivas e da experiência estética na gênese do que aqui denominados mitos positivos do cotidiano.

Podemos partir, para tanto, de uma consideração: “não é inútil lembrar que o fenômeno estético enraíza-se profundamente no imaginário de nossa existência coletiva” (MAFFESOLI, 1996, p.151). Essa lembrança de Maffesoli reforça a relação intrincada que aqui estamos tentando evidenciar entre *estesia* e imaginário. Teixeira (1988, p.154), comentando algumas reflexões de Maffesoli, reforça: “o paradigma estético seria uma outra maneira de se dar conta do imaginário em ação, não somente nas obras da cultura, mas cada vez mais no conjunto da vida social em sua heterogeneidade e variedade”. Dessas citações aqui adotadas, depreende-se o esclarecimento de que a dimensão estética que estamos considerando não é a de uma concepção restrita à percepção do belo, mas sim de toda forma de experiência que coloca o ser humano em imersão no mundo vivido e que, portanto, faz dele um ser social e participante de uma construção cultural.

A *estesia* é, pois, a experiência de estar lançado no mundo da vida. Encarnar o sujeito no mundo é uma meta perseguida pelos fenomenologistas, especialmente Merleau-Ponty, que apresenta já nos primeiros parágrafos de *Conversas*: “... um dos méritos da arte e do pensamento moderno (...) é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer” (MERLEAU-

PONTY, 2004, p.2). Em *Fenomenologia da percepção* (MERLEAU-PONTY, 1999, p.26) fala que o significado possível do mundo se dá pela percepção que pressupõe a inserção incondicional nesse mundo: “construímos a percepção com o percebido (...) Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência do mundo”.

Também para Dufrenne, a *estesia* é reflexo da necessidade que o ser humano tem de sentir-se no mundo, de maneira que a experiência estética, mesmo que não revele sua vocação, significa a experiência de sua relação profunda com o mundo: “(...) estar no mundo não é ser uma coisa entre as coisas, é sentir-se em casa entre as coisas” (DUFRENNE, 2002, p.25). Dufrenne fala da experiência estética como o momento de libertação do pensamento para além do intelecto para encontrar a figura em contemplação. Nesse momento, a imaginação está fora do controle do intelecto, mas a percepção estética solicita as potências reflexivas da consciência. A leitura que o ser humano faz do mundo é a leitura dos sistemas simbólicos do objeto estético, o que pressupõe um encontro profundo com sua intimidade, o que gera a necessidade de transposição do intelecto. Na captura do mundo pelas vias intelectivas, o sujeito acaba por tomar distância em relação ao objeto que acaba por ser reduzido a algo em seu aspecto conceitual e pensável.

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

Não nos parece inadequado aproximar dessa proposição de destaque do mundo da vida a seguinte consideração de Maffessoli (2003, p.188):

É nesse sentido que o território, festivo ou banal, é um bom indicador. É a metáfora do *cosmos*, do *mundus* que é, não esqueçamos, o “buraco” sem fim da vida. “Buraco” onde somos lançados juntos. “Buraco” que convém,

pois, organizar juntos. Daí a fusão-confusão que podemos observar a respeito do território, da acentuação espacial.

Consideremos, porém, que espécie de composição se pode fazer do *cosmos* com o “buraco” sem fim da vida. Moutinho (2006, p.196), comentando o significado do *ser-no-mundo* de Sartre, explicita qual a dimensão de mundo prevista no uso do termo:

Mundo concreto não é o mesmo que ‘universo’, ‘planeta’, ‘cosmos’. Não é tampouco o espaço e a soma de todas as coisas que se encontram nele. Em todos esses casos, o sujeito estaria no mundo como uma flor em um vaso, um objeto em uma caixa: a relação entre sujeito e mundo seria uma relação conteúdo/continente. [...] Não se trata de dizer que isso é falso; trata-se de dizer que isso nada nos diz da experiência de mundo envolvida na ação do sujeito.

De fato, o mundo da vida é esse que a todo o momento nos toca, esse que, ao mesmo tempo, acaba sendo o espaço de diluição da nossa corporeidade e o invasor de nosso corpo. É desse mundo concreto que se pode extrair o sentido das construções simbólicas defendidas pelos pensadores do imaginário: que agrega significante e significado, que se funda num símbolo que revele o mundo manifesto, que evite a separação entre cultura e natureza.

Maffesoli (2003, p.164) coloca o corpo como possibilidade de expressão e construção da coletividade, uma vez que é ele que permite a “relação com os outros, relação com o mundo, relação com o entorno”. É também desse mergulho no mundo da vida que se pode entender a condição de socialidade por ele defendida: “é o mundo compartilhado, o ‘mundo com’, que suscita novas formas de generosidade e solidariedade” (MAFFESOLI, 2003, p.188).

Pensemos, a essa altura, se a imagem necessária à reeducação dos sentidos do ser humano, de forma a refinar sua percepção, e à ressignificação do mundo vivido, não deveria ter os traços, ou mínimas aproximações, com essa concretude vivida com o corpo e partilhada com a coletividade. Para Dufrenne, a imagem é a expressão da multiplicidade de significações que o real oferece. O mundo que se

testemunha, e no qual se é, é um mundo possível, e o possível é uma verdade do real que pode ganhar infinitas significações: “[...] o imaginário é uma imagem possível, refletida na consciência estética, desse real cuja significação é inesgotável” (DUFRENNE, 2002, p.57). A imaginação está ligada à percepção estética não como o componente delirante sempre suprimido na percepção, mas como fator estimulante da sensibilidade estética. E ela o é porque, na necessidade de transpor uma apreensão puramente conceitual, o ser humano precisa de algo mais fluido que o seu pensar.

Este é o desafio que lança um pensamento poético, um pensamento do homem em sua interidade, um pensamento sem mediações: consagrar-se à ascese da apresentação das coisas, esquecendo, um pouco, as delícias da representação. Levar a sério o que nos é dado a ver e a viver, participando de uma maneira quase mágica da vida. Por aqui entramos, deliberadamente, em um vasto sistema simbólico em que as coisas, as palavras e os homens vibram juntos, em um surpreendente e complexo jogo de correspondências. (MAFFESOLI, 2003, p.157).

A imaginação é, assim, passível de ser tomada como potencial de ressensibilização do ser humano. Logicamente, essa ressensibilização será tanto mais facilitada quanto mais a imagem falar do próximo, do identitário ou de uma transposição do longínquo, do cósmico para o *locus* cotidiano. É nesse sentido que fazemos a defesa dos mitos positivos do cotidiano.

Admitimos que o mito cósmico adotado nos discursos ambientalistas tem como uma de suas características a positividade da imagem: em quaisquer referências à dimensão cósmica – Planeta Azul, Mãe Terra, comunhão universal, etc – há sempre um caráter positivo permeando a imagem, o que resulta uma facilitação da simpatia, da vontade de pertencimento. Por outro lado, nos discursos ambientalistas e na Educação Ambiental são comuns os argumentos catastrofistas, a justificativa das ações como enfrentamento de problemas, a visão de ambiente como espaço de detecção de impactos antropogênicos. Essa negatividade parece estar se enraizando irremediavelmente nas concepções de meio ambiente construídas. Por consequência, a percepção de ambiente como lugar habitado,

mundo vivido, espaço de construções coletivas, guardião de histórias de vida e elementos nostálgicos, campo aberto às expressões poéticas, parece não ter tido o foco necessário nessas novas discursividades e ações educativas. Portanto, talvez seja conveniente se começar a compor uma positividade que possa ser a tônica das construções imaginárias ligantes do ser humano, não só com o *cosmos*, mas também com o *lócus* vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EDUCAÇÃO PARA O ENVOLVIMENTO A PARTIR DO LOGOS DO MUNDO VIVIDO

A educação ambiental tem, de fato, um grande poder à sua disposição que pode ser simplesmente omitido, ou insuficiente ou ineficazmente utilizado. O fato é que se a educação não tem sido capaz de fazer bom uso desse potencial, há quem se utilize desse poder visando, por vezes, não a construção de novos valores necessários às mudanças nos modos de viver requeridos pela situação atual e reivindicados pelo discurso ambientalista. É Durand (1982, p.34) mesmo que nos dá sua identidade: os operadores das mídias, fantasiadores da realidade que “permitem ultrapassar as monotonias da vida burocrática e tecnocrática que é a nossa”, pelo uso da imagem virtual que permite deformar e retocar os fatos.

O mundo que as sociedades industriais e tecnocráticas nos oferecem hoje é um mundo inóspito e, a todo o momento, estamos abrindo mão de anestésicos, de deturpadores dos fatos, de máscaras da realidade embrutecida. É dessa nossa busca incessante por distanciamento do concreto que a mídia se serve para nos convencer a viver mais nas hiper-realidades que no mundo concreto. As imagens, tão restritamente trabalhadas pela educação, são os meios por ela tão eficazmente utilizados para esse fim.

Queremos nos alongar em duas outras reflexões de Durand a respeito do que foi feito de nossa pedagogia na longa vigência da racionalidade extrema e de seus reflexos atuais nas ações educativas:

A maior parte dos jovens, consciente ou inconscientemente, dá-se conta de que as nossas pedagogias já não estão adequadas aos nossos desejos sócio-culturais, que as nossas pedagogias são poeirentas. Cheiram ao fim do séc.XIX, têm ainda um odor de positivismo comteano (DURAND, 1982, p.106).

[...] é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação e do lazer (DURAND, 1997, p.431)

Se o caminho coerente à abertura da *episteme* contemporânea ao imaginário e a novos paradigmas marcados pela fluidez contra a solidez da razão suprema é, dessa forma, a construção de uma pedagogia libertadora, receptora das imagens e sonhos, provocadora das experiências estéticas fundantes do aprendizado do estar no mundo, talvez alguns caminhos da Educação Ambiental precisem ser repensados. Especialmente aqueles que se focam num distanciamento do mundo da vida, num discurso que causa ao mesmo tempo simpatias e estranhamentos, nos apelos negativistas e ameaçadores da não continuidade da vida e, sobretudo, aqueles que insistem em considerar qualquer tentativa de libertação das dimensões fluidas do humano, de sua criatividade poética e necessidade estética, como um retorno utópico a um romantismo definitivamente descontextualizado nas sociedades atuais. Aos que trilham esta última via, apresentamos ainda uma última reflexão: a noção de ser no mundo como um encarnado, permite compatibilizar, segundo Moutinho (2006, p.208), situação e liberdade:

[...] se é necessário que eu seja no mundo, se é necessário que eu esteja situado, nem por isso eu sou passivo em relação ao mundo. Ao contrário: como vimos, eu ultrapasso aquilo que me é presentemente dado (ou seja, minha situação) e, ao fazê-lo, eu organizo meu campo. [...] E, como eu a ultrapasso em vista de fins livremente escolhidos, eu a faço aparecer de tal ou tal modo. Situação e liberdade estão aqui intimamente ligadas...

O ser encarnado é, portanto, o ser capaz de escolher os fins livremente. É ele que, definitivamente, está preparado para transgredir, no seu *lócus*, as imposições de um modelo sócio-ambiental incompatíveis com o novo *cosmos* que se quer construir. É também esse ser que, agarrado à sua coletividade, em defesa dos

valores e expressões culturais que a identificam, é capaz de dizer não aos valores, necessidades, e ao mercado da pseudo-cultura impostos pelo poderoso instrumental midiático que o atinge cotidianamente. Os mitos que a educação ambiental necessita para o enfrentamento desse desafio de aprendizado da transgressão são aqueles carregados de significações concretas e de positivities.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. T. A dimensão ambiental na cultura educacional brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 218. p. 107-121, 2007. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/10/10>>. Acesso em: 2 mai. 2008.

AZENHA, E. P.; MARQUEZAN, L. I. P. Paradigma holístico em educação: uma utopia possível. Cadernos Educação Especial, 15. ed. Santa Maria: UFSM, 2000. Não paginado. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a8.htm>> Acesso em: 2 mai. 2008.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**: conversas com pessoas notáveis. São Paulo: Cultrix, 1995.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 266p.

DURAND, G. **Mito, símbolo e metodologia**. Lisboa/Pr: Ed. Presença, 1982.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arqueologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIADE, M. **Imagens e símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. Trad. Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GAUDIANO, E. J.G. **Educación ambiental**: trayectorias, rasgos y escenarios. Colonia San Rafael, México, 2007.

GOMES, D. V. Educação para o consumo ético e responsável. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 16, p. 18-31, 2006. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol16/art02v16.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2008.

MAFFESOLI, M. **A sombra de Dionísio**: contribuição a uma sociedade da orgia. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.

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

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**. Trad. Fábio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos A. R. Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOUTINHO, L.D. Sartre: a liberdade sem desculpas. In: FIGUEIREDO, V. (org.) **Seis filósofos na sala de aula**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2006. pp. 192-226.

VIANA, R. M.; HÖEFFEL, J. L. A ecologia do amor. In: GUEVARA, J. H. et al. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

TEIXEIRA, M. C. S. **Sócio-anthropologia do cotidiano e educação**: repensando aspectos da gestão escolar. São Paulo: USP, 1988. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 1988.

TOMAZETTI, E. M.; BATTESTIN, C.; CARDOSO, C. C. As relações éticas do homem com a natureza. In: Jornada Nacional de Educação, 12.; Congresso Internacional de Educação, 2., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2006. p.1-8. Disponível em: <
<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/filosofia/AS%20RELAÇOES%20ÉTICAS%20DO%20HOMEM%20COM%20A%20NATUREZA.pdf>>.
Acesso em: 2 mai. 2008.

RESUMO

Há algum tempo é possível testemunhar o eco de um novo paradigma nos campos da Ecologia e da Educação Ambiental. Ele deriva de uma ruptura epistemológica contracenada pela física contemporânea e por seu diálogo com uma vertente filosófica permissiva de influências do pensamento oriental. Na esteira dessa nova condição, o imaginário ganha espaço e é desenhado no novo contexto como o que aqui denominamos como mito cósmico, identificado com termos como cidadania planetária, pensamento holístico, experiência cósmica, etc. No presente trabalho, fazemos uma análise dos significados dessa construção imaginária à educação estética ambiental e refletimos sobre suas possíveis limitações, o que nos permite sugerir a construção de mitos positivos identificáveis com a concretude cotidiana como caminho para a *estesia*. Para o desenvolvimento dessas reflexões, partimos de uma explanação geral sobre o imaginário, contextualizamos a origem e impacto do imaginário cósmico na educação ambiental e tratamos, finalmente, dos

fundamentos da educação estética ambiental e do potencial do imaginário como motivador do alcance de suas metas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Estética. Imaginário. Mito Cósmico. Cidadania Planetária. Experiência Estética.

ABSTRACT

Since some time, is possible to view the echo of a new paradigm in the fields of Ecology and Environmental Education. It comes from a break epistemological originated by contemporary physics and its dialogue with a permissive philosophical strand with influences of Eastern thought. In the brand of this new condition, the imaginary gains space and is designed in the new context, we call here as cosmic myth, identified by terms such as global citizenship, holistic thinking, cosmic experience, and so on. In this work, we do an analysis of the meanings of this imaginary construction to the environmental and aesthetic education to reflect on their possible limitations, which allows us to suggest the construction of positive myths identifiable with the daily concreteness as a way to aesthetic experience. For the development of these reflections, we started from a general explanation on the imaginary, contextualizing the origin and impact of cosmic imaginary in the environmental education and, finally, the pleas of environmental and aesthetic education and the potential of the imaginary as motivating the scope of its goals.

Key words: Environmental Education. Aesthetic Education. Imaginary. Cosmic Myth. Global Citizenship. Aesthetic Experience.

Informações sobre os autores:

[1] Andreia Aparecida Marin – <http://lattes.cnpq.br/9187188530406620>

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1995), especialização em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2005), mestrado em Zootecnia pela Universidade de São Paulo (1998) e doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Atualmente é adjunto da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, percepção ambiental, transformação de paisagem, estética e imaginário.

Contato: aamarin@ig.com.br

[2] Eduardo Silveira

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Paraná (2006) e mestrado em Educação pela mesma instituição. Trabalha com Teatro e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Epistemologia da Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, estética, teatro, educação estética e arte-educação.

Contato: dubio@ufpr.br