

SENSIBILIDADE E CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A ARTE COMO INSTRUMENTO DE ENSINO

SENSITIVITY AND CRITICALITY IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: ART AS A TEACHING TOOL

Otniel Alves de Lacerda¹⁹
Lislene da Silva Correa Lacerda²⁰

RESUMO

Quando se trata do processo de ensino aprendizagem é muito importante não adotar uma visão reducionista e pressupor que o aluno se restrinja aos aspectos cognitivos. Na realidade o ser humano abrange várias dimensões e a cognição é apenas uma delas. Neste estudo a ênfase se volta para a sensibilidade e a criticidade que devem permear a Educação Ambiental. O objetivo deste estudo é refletir sobre como a arte pode contribuir para despertar a sensibilidade e a criticidade de forma a despertar práticas educativas com maiores níveis de consciência socioambiental. Por meio de uma revisão da literatura foram discutidos conceitos e teorias publicadas por autores e estudiosos do tema. Durante o estudo pode-se conhecer o conceito de elementos que se integram a arte como: emoção, percepção e criatividade, e em todos eles pressupõem-se a sensibilidade. A sensibilidade por sua vez desencadeia os comportamentos que devem estar relacionados a uma mente crítica e sugestiva que tenha a missão de mudar a realidade social para melhor. Por intermédio da arte faculdades emocionais, perceptivas e criativas são geradas e a sensibilidade pode ser trabalhada pela arte através da aplicação de variadas técnicas. Dessa forma conclui-se que devido ao seu caráter lúdico, envolvente e crítico a arte se apresenta como uma excelente ferramenta para despertar a sensibilidade e a criticidade na educação ambiental com ênfase em mudanças significativas relativas ao comportamento ambiental. As pessoas se sentem mais motivadas a fazer algo com relação a alguma coisa que as sensibilizam e a criticidade permite um posicionamento mais racional e consciente sendo ambos os aspectos importantes para a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Emoção. Percepção. Criatividade. Consciência. Meio ambiental. Transformação.

ABSTRACT

When it comes to the teaching-learning process, it is very important not to adopt a reductionist view and assume that the student is restricted to cognitive aspects. In reality, the human being encompasses several dimensions and cognition is just one of them. In this study, the emphasis is on the sensitivity and criticality that must permeate Environmental Education. The objective of this study is to reflect on how art can contribute to awakening sensitivity and criticality in order to awaken educational practices with greater levels of socio-environmental awareness. Through a literature review, concepts and theories published by authors and scholars on the subject were discussed. During the study, one can learn about the concept of elements that are part of art, such as: emotion, perception and creativity, and in all of them sensitivity is presupposed. Sensitivity, in turn, triggers behaviors that must be related to a critical and suggestive mind that has the mission of changing social reality for the better. Through art, emotional, perceptive and creative faculties are generated and sensitivity can be worked on through art through the application of various techniques. Thus, it is concluded that due to its playful, engaging and critical nature, art presents itself as an excellent tool for awakening sensitivity and criticality in environmental education with an emphasis on significant changes related to environmental behavior. People feel more motivated to do something about something that makes them aware and criticality allows for a more rational and conscious positioning, both aspects being important for Environmental Education.

Keywords: Emotion. Perception. Creativity. Conscience. Environmental environment. Transformation.

¹⁹Servidor público pela: Prefeitura Municipal de Quirinópolis e pela Seduc-Go; Mestrando pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Asunción-PY, e-mail: otnielrv@hotmail.com

²⁰Servidora pública pela: Prefeitura Municipal de Quirinópolis; Mestranda pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Asunción-PY, e-mail: lislene_correa@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Os paradigmas que moldam as sociedades modernas estão emersos em tecnicidades geradas por atores econômicos e políticos que levam a uma escravização do ser humano visto serem dotados de objetividade, mas desprovidos de sentido. Pode-se perceber isso por meio do fato de que não somente a natureza se mostra degradada, mas também a moral já que a supremacia dos interesses econômicos se sobressai aos valores sociais dissipando-se as possibilidades de um sentido comum (Santos, 1992).

Uma das possibilidades para se lidar com a referida realidade está na Educação Ambiental (EA) que deve ser feita de forma sensível e crítica de modo que os sujeitos encontrem a oportunidade de construir a si mesmos, dentro de uma ação dialógica e ativa consigo e com os outros (Barchi, 2009).

No presente artigo, se propõe a questão da sensibilidade como ponto de partida, de forma a obter uma Educação Ambiental que considere também a afetividade. Considera-se ainda a criticidade a fim de buscar soluções que se reflitam em melhorias para a qualidade de vida da população e progressos para a realidade socioambiental. Dessa forma, será possível reunir elementos cognitivos e afetivos voltados as questões ambientais (Nunes, Bomfim, Fonseca, 2018).

As sociedades atuais se pautam por uma lógica mercadológica de consumo, em que o objetivo é o aumento da produção e o incentivo a maiores níveis de consumo de maneira que o ciclo de demandas por novos produtos seja ininterrupto alimentando a cadeia de lucros. Ocorre que se trata de um sistema que implica em sérios perigos ambientais e acarreta a degradação dos recursos naturais (Santos, Castor, 2023).

O *modus operandi*²¹ de desenvolvimento econômico do capitalismo é regido por regras de produtividade baseadas no consumo. Acontece que durante os processos produtivos são gerados resíduos que posteriormente são despejados na natureza e acarretam danos ambientais irreparáveis.

Em meio a tal realidade, entende-se que a EA deve se traduzir em uma prática social e econômica indispensável para o equilíbrio ambiental que não se restringe a preservação de espécies animais, vegetais ou recursos naturais, mas considera, de forma reflexiva, as relações econômicas e culturais existentes entre o homem e a natureza (Tristão, 2004; Reigota, 2001).

²¹ *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa “modo de operação”.

O presente estudo mostra-se relevante por buscar mostrar que a EA ao considerar a sensibilidade e a criticidade pode ser aplicada como mecanismo de reflexão e ação que contribui para vislumbrar com maior clareza a complexa relação existente entre a obtenção de riquezas e as repercussões impostas ao meio ambiente. Em meio a tal cenário se questiona: Como considerar a sensibilidade e criticidade na educação ambiental tendo a arte como instrumento de ensino?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a arte pode contribuir para despertar a sensibilidade e a criticidade de forma a gerar práticas educativas com maiores níveis de consciência socioambiental. Por meio de uma revisão da literatura foram discutidos conceitos e teorias publicadas por autores e estudiosos do tema.

1 DESENVOLVIMENTO

1.1 Arte

Ao longo da história da humanidade e de forma simultânea a existência dos primeiros seres humanos, pode-se observar a origem das primeiras expressões artísticas por meio das pinturas rupestres, da moldagem do barro, dos ritos, das músicas e da trama de tecidos. Com isso, notadamente, tal qual a linguagem, a expressão artística constitui-se como uma maneira utilizada pelos seres humanos para o autoconhecimento. Todavia, a arte não se prende aos rigores da linguagem escrita e, por intermédio dela, é possível acessar espaços dentro de nós mesmos, sendo a arte, por um lado, um instrumento de individualidade e, por outro, um instrumento social que contribui para a manifestação de sentimentos, de sensações e da essência das coisas e dos seus significados (Nunes et al., 2021).

Na Arte, busca-se a essência das coisas e a profundidade de entendimento que nem sempre pode ser expresso por formas verbais habituais. Com isso, trata-se de algo que se volta mais ao campo da percepção sensorial e da experiência do que da objetividade concreta que, nem sempre, dispõe de recursos para descrever a complexidade da natureza humana (Philippini, 2018).

Neste estudo, pressupõe-se que oportunizar a introdução da Arte na Educação Ambiental constitui-se uma alternativa estética para escapar do atual sistema de valoração, visto que educa para o sensível. Tal sensibilidade possibilita ao indivíduo contemplar a realidade de forma concreta, e com maior liberdade ante as concepções

mercadologicamente instituídas. Afinal, “a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou acreditamos” (Berger, 1999, p. 10).

Com relação ao poder da arte e o despertar da sensibilidade Marin e Oliveira (2005, p. 14), afirmam que “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”. Nestes termos, as experiências estéticas, possibilitam melhores níveis de compreensão da realidade, bem como, percepções sobre possibilidades de convivência e interação com o meio ambiente, balizadas pelas reais necessidades sociais. Destaca-se, porém, que a estética ao ser construída e defendida deve estar passar pela criticidade opondo-se a uma ideia de estética hegemônica.

Para que a arte desperte a sensibilidade crítica com relação as questões ambientais “é necessário que se pense formas de transpor o sentido de treino artístico ao qual se reduziu a dimensão estética da educação e o adestramento ao apelo moralista pelas gerações futuras a que se minimizou a educação ambiental” (Marin, 2007, p. 116).

Importa que a Educação Ambiental crítica esteja integrada a um tipo de “arte participativa”, com foco na contemplação da realidade local e com estímulo a criatividade. Noutras palavras, a arte que não deve se restringir à apreciação, mas deve ser utilizada como forma de expressão pelos diversos sujeitos, estando desvinculada da obrigação de uma habilidade técnica. A arte em seu processo criativo, deve ser capaz de traçar relação com o meio e com as outras pessoas e isso deve ser mais importante que a própria obra (Nunes, Bomfim, Fonseca, 2018).

Dentro do ensino da arte três importantes conceitos podem ser destacados, sendo: emoção, percepção e criatividade por estarem totalmente correlacionados com processos artísticos e ao mesmo tempo a natureza humana.

1.1.1 Emoção

Dentre as grandes contribuições de Vigotski (1896-1934) está a premissa acerca da compreensão da constituição da humanidade em seres humanos. Assim, não basta pertencer a espécie *homo sapiens*, para tornar-se humano é preciso humanizar-se, algo que só se processa em sociedade. Desce o nascimento as pessoas por meio de seus sentidos passam a perceber o mundo a sua volta as cores, o volume, o sabor, os aromas, as texturas e as emoções, elemento intrinsecamente humano (Vigotski *apud* Schlindwein, 2015, p. 419).

O termo emoção está presente nos mais variados discursos relacionados a arte, seja por meio de professores da arte, artistas ou educadores em geral, porém de forma simplista ou reducionista. A emoção normalmente gira em torno de resolução de conflitos ou, no campo das artes, como forma de livre expressão. Mas a sua relevância dentro da constituição humana é bem mais ampla e está inserida em processos cognitivos e éticos (Redefor, 2011).

Dentro do campo da filosofia e da psicologia é possível obter importantes contribuições da emoção para as artes. Já nos anos 384 a. C até 322 a. C. Aristóteles já considerava as emoções entendendo que se tratava de afecções da alma que podiam ser acompanhadas de dor ou prazer (Zingano, 2011).

Assim a emoção refere-se a algo complexo associado a determinados órgãos corporais e cognitivos e também a valores. A emoção não é razão, mas também não pode estar avessa a esta. Elas são produzidas em contextos culturais que se assentam em valores que se aproximam da razão dentro de um processo de valoração daquilo que provoca dor ou prazer (Zingano, 2011).

Além de Aristóteles, outros destacados filósofos apresentam ideias associadas a emoção dos quais serão destacados: S. Tomás de Aquino, Hobbes, Descartes, Kant conforme quadro 1 a seguir.

Filósofo	Ideias associadas à emoção
S. Tomás de Aquino	Emoção se une à mudança física, está mais associada ao apetite sensível da alma que ao apetite espiritual, já que muda o corpo.
Hobbes	Emoções são princípios invisíveis que movimentam o corpo. São apetites: desejo, deleite que movem os seres humanos para a vida. São molestas as emoções que impedem o apetite vital.
Descartes	Emoções tem função de incitar a alma a permitir conservação do corpo. Tristeza e alegria são fundamentais: tristeza dá sinais sobre destruição do corpo e alegria sobre preservação. Razão deve frear emoções que podem destruir a vida.
Kant	Emoção tem função biológica. Alegria e tristeza ligadas ao prazer e à dor servem para alertar sobre situações que preservam ou que ameaçam a existência.

Quadro 1 – Síntese das concepções associadas à emoção

Fonte: (Redefor, 2011, p. 36).

Os filósofos destacados no quadro acima enfatizam o aspecto biológico que a emoção insere à vida sendo capaz de preservá-la ou levá-la a destruição (Redefor, 2011). Dentro desse espectro filosófico já se pode perceber que a emoção é bem mais abrangente que a simples resolução de conflitos tem peso biológico e correlação com a manutenção da vida.

Outras linhas filosóficas ligadas às emoções também podem ser descritas como a visão de Espinosa (1632-1677 *apud* Redefor, 2011, p. 37) que considera que as emoções “envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação”. Também há a visão de Jean Paul Sartre (1905 -1980 *apud* Redefor, 2011b, p. 37) que afirma que emoção “é uma forma de consciência que se manifesta quando a inserção no mundo exige mudança”. Assim, sem a provocação emocionada do mundo, o ser não muda (Redefor, 2011). Na vertente filosófica de Espinosa e Sartre se pode perceber que as emoções possibilitam mudanças, pois levam o ser a ação.

Do ponto de vista da psicologia behaviorista Watson (1878-1959 *apud* Redefor, 2011, p. 38) entendia as emoções como sendo “simples respostas fisiológicas a estímulos específicos”. Skinner (1904-1990 *apud* Redefor, 2011, p. 38) vai além, preconiza que não apenas os estímulos externos e físicos provocam emoções, mas a ação do sujeito em seu ambiente é capaz de gerar respostas emocionais através do condicionamento de estímulos. Ora, se a arte é uma criação humana capaz de provocar estímulos, de certo pode provocar reações emocionais condicionadas e direcionadas as reações que se deseja provocar.

Na perspectiva da psicologia cognitiva, dentre outros, se pode fazer destacar Lev Semenovitch Vigotski e Henri Paul Hyacinthe Wallon. Na Teoria das Emoções concebida por Vigotski, mesmo sendo uma obra inacabada por motivo de seu falecimento, apresenta importantes contribuições. Em suas premissas a teoria vigotskiana preconiza que as emoções são desenvolvidas por meio dos significados atribuídos pela língua e formação de conceitos. Sem uma definição sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas e objetos a dinâmica emocional humana não se desenvolve. Vigotski entende ser necessário resgatar a dialética entre os fatores biológicos e culturais na constituição das emoções de forma a desenvolver e transformar as condições histórico-sociais dos sujeitos (Machado; Facci; Barroco, 2011).

Após traçar uma correlação entre a Teoria das emoções com a arte e com o ensino da arte e entender que toda forma de arte está emersa em emoções, sob a luz da Vigotski

pode-se então apreender que através da dialética propiciada pela arte é possível a transformação do processo de subjetividade dos sujeitos. Os sujeitos, por sua vez, em seu processo de aprendizado da arte podem além de expressar suas emoções transformar ou alcançar a outros por intermédio da arte que vir a criar em um constante processo dialético.

A emoção sempre presente do mundo das artes, apesar de, por vezes ser, delegada a um segundo plano é fundamental para desenvolvimento humano trabalhando de forma conjunta com a cognição, processo motor e demais fatores pertencentes a essência humana (Alexandroff, 2012). Vigotski reconhece que “As emoções da arte são emoções inteligentes” (Vigotski *apud* Schlindwein, 2015, p. 419).

1.1.2 Percepção

A percepção também é um elemento relevante para a arte. Biológica e culturalmente, nos âmbitos de qualquer ramo profissional, em especial, naqueles que envolvem observação e colaboração entre os indivíduos, o termo percepção destaca-se por expressar a ideia de relação entre os seres e o mundo ou entre os seres e seus semelhantes. Teoricamente, é possível encontrar estudos relacionados com a percepção na filosofia e na psicologia, mas que recebem aplicabilidade para o ensino da arte (Redefor, 2011).

No que diz respeito a importância da percepção no mundo da arte também apresenta relevância na: 1) fricção em artes - forma em que se percebe a obra; 2) produção das artes - forma em que se percebe os elementos e suas articulações em uma composição artística e 3) ensino da arte – por meio da percepção visual, musical e, em artes cênicas, a percepção relacional entre espaços, tempos e pessoas (Redefor, 2011).

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 1997, p. 15).

O estudo da percepção dentro da filosofia contou com a colaboração de três pensadores gregos: Protágoras, Platão e Aristóteles, que se empenharam para entender a percepção enquanto conhecimento gerado da interação entre o ser humano e o mundo. A

primeira conclusão foi a de que a percepção ocorre dentro de um processo entre o sentir e o pensar.

Os sofistas, representados neste estudo por Protágoras (480 a.C. - 410 a. C *apud* Kerferd, 2003), entendiam que poderiam existir vários indivíduos, com diferentes percepções, em diferentes ocasiões. Entretanto, a percepção individual seria a verdade. Por exemplo, se para um sujeito após experimentar um alimento percebesse que este era doce tal percepção seria infalível. Assim, se outro sujeito experimentasse o mesmo alimento, mesmo que em outro momento e afirmasse que o alimento era amargo, isso não anularia a percepção do primeiro, visto que a percepção não pode ser refutada pela experiência de outra pessoa. Nessa linha doutrinária todas as percepções são verdadeiras.

Dentro de uma visão preconizada por Platão (428 a. C. - 348 a. C. *apud* Benson, 2009) há uma visão contraposta. Para ele, não deveria existir esse relativismo, a percepção deveria ser uma fonte confiável de informações a respeito do mundo físico. Porém, o que acontece é que se pode confiar inteiramente nas percepções para o estabelecimento de verdades inalteráveis porque a percepção atua de forma instável. Dessa forma, a percepção seria mecanismos que ajudam a sentir e conhecer o mundo, mas não é a verdade.

A tese aristotélica (384 - 322 a. C. *apud* Barnes, 2001) por sua vez, destoa das de seus predecessores. Para Aristóteles a percepção não é o conhecimento de forma absoluta, conforme preconizado por Platão. Os objetos possuem substratos objetivos e subjetivos, ou seja, existem características que variam de sujeito para sujeito, mas também existem características que podem ser determinadas, independente do sujeito que as percebe. Ele preconiza também que a percepção tanto do objeto a ser percebido, quanto do sujeito que percebe sofre alterações. Ainda assim, a percepção é a fonte última do conhecimento, pois se não se pudesse perceber nada se poderia compreender ou saber sobre nada. O conhecimento necessita de observações perceptuais e dificilmente, estas causam surpresa.

Filosoficamente, independentemente das visões sofistas, platônicas ou aristotélicas, se pode reconhecer a importância que a percepção tem para a construção do conhecimento e apreensão do mundo. A arte e seu ensino são elementos que contribuem para o desenvolvimento da percepção humana.

A percepção também é analisada sob o prisma da psicologia, em especial na teoria da Gestalt, que defende que o campo perceptivo humano se organiza espontaneamente

sob a forma de conjuntos estruturados e significantes e assim quando o ser humano analisa uma parte é algo bem diferente de analisar um todo. Esse princípio pode ser aplicado em diversas ciências, trata-se de uma teoria sobre a percepção humana. Segundo seus pressupostos as pessoas aprendem de acordo com suas próprias percepções sendo estas ligadas a experiências anteriores. Como cada indivíduo submete-se a diferentes experiências, durante a vida, pessoas diferentes perante um mesmo objeto, poderão apresentar percepções distintas (Santaella, 2012).

A percepção é um importante elemento na relação sujeito-mundo e sendo a arte um instrumento capaz de desenvolver a percepção, pode-se observar mais uma importância do estudo da arte para os sujeitos.

1.1.3 Criatividade

A EA interessa construir espaços de fronteiras; formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro [...] em uma perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais (Jacobi, Tristão, Franco, 2009).

O senso comum atribui a criatividade associação com inventividade, inteligência e talento para criar, inovar e inventar seja no campo artístico, científico, esportivo ou demais áreas profissionais e domésticas. Apesar de a ciência ainda não descrever com exatidão os mecanismos de funcionamento da mente criativa, já se sabe que o ser criativo é aquele capaz de elaborar respostas adequadas para os desafios. Mesmo que em quantidade diferente toda pessoa pode ser criativa, de acordo com seus contextos culturais, seu repertório linguístico e conceitual (Redefor, 2011).

Na Grécia antiga, havia duas imagens associadas à criatividade. Uma era a de dádiva divina que inspira atos criativos e outra era a imagens da loucura. Na época artistas e estudiosos capazes de criar excelentes obras se assemelhavam a deuses dado ao seu dom de criar a perfeição (Redefor, 2011).

Atualmente, novas abordagens advindas da psicologia cognitiva ou da educação apresentam abordagens mais contemporâneas para a criatividade sob o prisma Piaget e de Vigotski. Para Piaget o processo criativo ocorre em decorrência de um processo de abstração reflexiva. Tal reflexão pode ocorrer no plano físico e no plano intelectual. A reflexão em plano físico acontece através da reflexão, do pensar, do conhecer em que a pessoa representa o objeto conhecido em sua consciência. A reflexão em plano intelectual

ocorre através de análises das condições favoráveis à criatividade. Nesse sentido, a criatividade seria o resultado de esforços provenientes da capacidade de abstração e reflexão consciente e consoante com o desenvolvimento cognitivo (Redefor, 2011).

Vigotski diverge de Piaget defendendo a tese de que o inconsciente não se separa da consciência por uma muralha intransponível, antes existe uma dinâmica entre estas. No processo de criação se fazem presentes elementos aos quais podemos operar reflexões e abstrações bem como processos desconhecidos (Redefor, 2011). Nestes termos, enquanto Piaget admoesta que o processo criativo vem do conhecer, Vigotski considera que tal processo criativo vai além de aspectos racionais e reflexivos, abrange também emoção, intuição e inconsciência.

Ora se o processo criativo demanda outros elementos como intuição (percepção) e emoção, a criatividade está associada elementos presentes na arte e o ensino da arte pode contribuir para a criatividade.

1.2 Sensibilidade

Antes de discutir, especificamente, o conceito de sensibilidade vale fazer algumas considerações a respeito dos três conceitos que foram destacados ao falar sobre a arte (emoção, percepção e criatividade) traçando uma correlação com a sensibilidade.

Com base nos filósofos que expuseram suas ideias sobre a emoção pode-se perceber que se trata de algo relacionado a sensibilidade da alma, mas com poder de provocar mudanças sobre o corpo com o intento de preservá-lo. Assim, para que a emoção se manifeste faz-se necessária a sensibilidade. Com relação a percepção foram descritos os entendimentos provenientes de diferentes pensadores que chegaram à conclusão de que a percepção acontece dentro de um processo situado entre o sentir e o pensar. E novamente, se pode considerar que para perceber a sensibilidade precisa se fazer presente, pois sem o sentir, mesmo que se pense, não se percebe. E por fim, se tem a criatividade que para existir demanda elementos como a emoção e a percepção os quais não podem existir sem a sensibilidade. Com isso, traça-se uma correlação entre os elementos presentes na arte e o desenvolvimento da sensibilidade.

Uma afirmação apresentada por Skinner (1989, p. 15) sobre sensibilidade diz que “Para responder efetivamente ao mundo ao nosso entorno devemos ver, ouvir, cheirar, saborear ou senti-lo”. Segundo Skinner, a sensibilidade esta diretamente relacionada com

o comportamento é por causa da sensibilidade que acontece a motricidade, logo existe uma ligação entre a sensibilidade e a motricidade.

O conceito de sensibilidade esta relacionado com as sensações (Geldard, 1975; Piéron, 1951/1972; Warren, 1934/1956). Outro elemento empregado por Piéron (1951/1972, p. 390) é o de que: "Sensibilidade emprega-se, sobretudo, em relação a um estímulo definido.... Sensibilidade luminosa considerada em função de uma variável de estímulo". Warren (1934/1956, p. 327) ensina ainda que a sensibilidade apresenta "Capacidade sensorial medida pelos atributos de qualidade, intensidade, extensibilidade e duração". Ainda Warren afirma que sensibilidade é uma "predisposição psicofísica". Os estudos de Warren ampliam o conceito de sensibilidade ao estender as sensações para a "marca da suscetibilidade para experiências afetivas e emotivas" (Warren, 1934/1956, p. 327).

Nesse ponto, vale ressaltar que determinado evento não precisa necessariamente acontecer para que possa ser sentido, ou seja, ao se imaginar, projetar, perceber as possibilidades de determinado evento ocorrer é possível gerar estímulos que provoquem sensações (Abib, 2010).

Reconhecendo, tal aspecto e voltando-se a esfera da Educação Ambiental esse estudo presume que se faz necessário o desenvolvimento de projetos que considere a sensibilidade em seus alunos. A educação da sensibilidade a consequências culturais remotas, com valor de sobrevivência para os indivíduos, grupos sociais e culturas pode gerar sensibilização voltada as questões ambientais e cuidados voltados a natureza de caráter preventivo. E nesse sentido: "Sugere-se que uma educação da sensibilidade orientada pela imaginação e por uma ética da felicidade pode contribuir para desenvolver uma sensibilidade a consequências culturais dessa natureza" (Abib 2010, p. 283).

Dentro desse entendimento, um projeto de educação da sensibilidade busca à formação de uma sensibilidade para consequências remotas. Todavia, para que isso possa ser considerado, é necessário partir de um conceito mais amplo sobre sensibilidade. Precisa ser uma sensibilidade capaz de sensibilizar os alunos ao não acontecimento, visto que:

[...] a consequência remota refere-se ao não acontecimento ou ao acontecimento que se ocorrer pode ou não fazer uma diferença e se fizer uma diferença ela pode ou não ser significativa. A sensibilidade ao não acontecimento relaciona-se com o primeiro sentido do conceito de sensibilidade, isto é, à "capacidade de um organismo para receber estimulações" (Warren, 1934/1956, p. 327).

Para exemplificar a sensibilidade ao não acontecimento, pode-se considerar um caso de acidente ambiental que poderia ter sido evitado e poupado a vida de milhares de pessoas se simples procedimentos fossem realizados evitando assim muito sofrimento.

Em Educação ambiental, sensibilizar, utilizar-se de mecanismos que ajudem as pessoas a perceberem como as questões ambientais estão relacionadas às suas vidas e a vida de suas comunidades, como forma de estimular uma predisposição encontrar soluções para aquilo que está envolvido, visando mudanças comportamentais voltados à melhoria da situação. Ressalta-se, todavia, que a sensibilização, por si só, não mantém mudanças duradouras, mas, contribui para percepções conscientes que repercutem em predisposição para a ação.

1.3 Criticidade

No contexto educacional é preciso pensar sobre elementos capazes de contribuir para uma formação socioambiental que vá além da mera reprodução dos discursos comuns aos currículos tradicionais de ciências. Antes, deve-se buscar incorporar uma dimensão crítica ao próprio conhecimento científico. Todavia, defronta-se com a dificuldade de introduzir essa dimensão crítica nas práticas educacionais e na concepção de ciência (Watanabe; Kawamura, 2014).

Para superar essas limitações, sugere-se por um lado, a compreensão das questões ambientais sob a perspectiva do pensamento complexo. Isso implica em uma nova maneira de compreender a relação entre ser humano e natureza, que não está baseada na ideia de dominação, mas sim de interação (Watanabe; Kawamura, 2014).

Por outro lado, deve contemplar os espaços sociais nos quais os indivíduos podem atuar. Compartilha-se o conceito de sociedade moderna e reflexiva como um ponto de partida para uma formação escolar que esteja em consonância com as mudanças e riscos presentes na sociedade. Isso implica em proporcionar condições para que os indivíduos reflitam antes, durante e após suas ações, abrangendo aspectos de criticidade, complexidade e reflexividade (Watanabe; Kawamura, 2014).

A teoria crítica tem influência da Escola de Frankfurt e é uma teoria que busca avaliar a sociedade e os sistemas internacionais tendo como foco a solução de problemas. Essa teoria para a solução de problemas sociais se contrapõe as teorias tradicionais por dois principais motivos, sendo por sua abordagem social descritiva e por sua abordagem normativa (Nobre, 2011).

A crítica feita a abordagem descritiva da sociedade, decorre do fato de que investigar a sociedade a descrevendo e caracterizando não gera transformações e leva a graves erros. Isso porque que as sociedades são dinâmicas e estão em constante mutação em cada época da história. Apenas entender o mundo como ele é, gera uma espécie de aceitação produzindo perpetuações de injustiças por entender que a realidade é daquela forma e nada pode ser feito (Nobre, 2011). Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma análise crítica que vá além da mera descrição dos fatos sociais (Pinzani, 2017).

A crítica a abordagem normativa provém do fato de que nesse enfoque entende-se que existe um ideal bem delimitado e caracterizado ao qual a sociedade real deve chegar e assim por meio padrões de normalidade busca-se resolver os problemas sociais de modo a enquadrá-la nesses padrões que mais se constituem como formas de poder e dominação (Nobre, 2011). As normas padrões vigente podem ser utilizadas para justificar a opressão e a exploração e assim é importante ter uma visão crítica sobre a validade das normas existentes como base para a compreensão da sociedade (Pinzani, 2017).

A teoria crítica, atua em quatro dimensões sendo a dimensão teleológica a principal da qual deriva-se as dimensões perspectiva, objetual e temporal. Essa teoria busca a emancipação social que pode ser concebida atualmente por meio da liberdade e igualdade. Assim, dentro dessa perspectiva os problemas sociais investigam os ideais dentro do real e não como um ponto fixo a ser alcançado. A sociedade é avaliada como um todo, e mesmo quando se avalia uma determinada realidade social de um grupo isso é feito considerando as relações desse grupo com o todo. Na análise social crítica, se considera ainda a dimensão temporal pois se parte do pressuposto de que o diagnóstico social muda a depender do contexto sócio-histórico, econômico e político de cada época. Em suma, a principal distinção entre a Teoria tradicional e a crítica, pauta-se no fato de que a teoria social orientada a criticar busca mudar a sociedade como um todo, enquanto que a teoria tradicional está orientada apenas a compreendê-la ou explicá-la. A teoria crítica tem a proposta de "libertar os seres humanos das circunstâncias que os escravizam", revelando e desafiando as estruturas de poder (Nobre, 2011).

Dentro desse olhar crítico sobre os problemas ambientais a EA tem buscado se consolidar como campo de saber que busca organizar argumentos que criticam um conjunto de conceitos e práticas hegemônico ou dominante no curso da história (Bottomore, 2013). E, alinhada à teoria crítica da sociedade está também a “pedagogia crítica”, cujo pensamento central é a educação como condição fundamental para resistência e transformação para além da teoria da reprodução.

De acordo com o ponto de vista de Saviani (1997 *apud* Loureiro, 2012, p. 86) a pedagogia crítica compreende os projetos pedagógicos “que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais”. Todavia, apesar de tal pretensão, atualmente, existe um amplo espectro de reflexões filosófico-políticas abrigadas nas chamadas “teorias críticas” da educação.

Apesar da pretensão de posicionar-se em desfavor das injustiças sociais, as críticas podem se apresentar de duas principais formas. A primeira, de caráter mais raso, busca direcionar os aspectos da sociedade atual, propondo, um encaminhamento educativo por meio de mudanças de comportamentos, racionalidades ou certas relações de poder (Trein; Cavalari, 2014).

A segunda, de caráter mais profundo, busca tratar a realidade como um sistema complexo e contraditório, que demanda medidas educativas de transformação processual que favoreçam rupturas em direção a outra formação socioeconômica (Trein; Cavalari, 2014).

Para uma Educação Ambiental Crítica é preciso destrinchar as causas, os motivos e os mecanismos que levam à degradação socioambiental no ambiente em que o educador está atuando, evidenciando que, apesar das particularidades de cada território, em cada um deles são indissociáveis as questões ambientais locais das sociais a que as populações são expostas (Nunes, Bomfim, Fonseca, 2018).

Na educação atual a ênfase ainda está mais voltada as consequências do que às causas de um dado fenômeno e muitos educadores apresentam confusão conceitual entre o domínio de uma educação conservacionista e a educação ambiental. É fato que a Educação Ambiental Crítica não ignora a importância de soluções técnicas para os problemas voltados ao meio ambiente, bem como não é contrária a mudanças de hábitos individuais, todavia, é preciso superar a educação preservacionista por ela se deter na perspectiva tecnocrática, em que as soluções sugeridas estão apoiadas apenas em

tecnologias ou mecanismos não nocivas ao ambiente (Layrargues, 2000). É preciso ir além, ter sensibilidade e criticidade para melhorar a realidade social.

2.4 A arte na Educação Ambiental

Perceber o conhecimento como algo interdisciplinar, no campo científico, é “reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos” superando a “visão restrita” do mundo e compreendendo a complexidade do ser humano e da realidade que o cerca (Lück, 1994, p. 63).

A arte-educação contemporânea, representada pela Proposta Triangular do Ensino da Arte concebida por Ana Mae Barbosa, propõe a interdisciplinaridade como forma de construção de conhecimento e, quando realizada na sua plenitude, permite, inclusive, o trabalho transdisciplinar. Segundo a autora, o trabalho dos arte-educadores no sentido de despertar a consciência para o meio ambiente não é menos importante. Temos que nos aliar a outros especialistas - sociólogos, ecologistas, cientistas, geógrafos, bem como arquitetos, urbanistas, comunicadores, psicólogos sociais e antropólogos - na luta em busca do equilíbrio entre preservação e desenvolvimento, que conduz a uma melhor qualidade de vida e do meio ambiente natural. Os problemas do meio ambiente podem ser resolvidos apenas através de análise e decisões multidisciplinares. A educação ambiental somente terá sucesso se envolver um grupo multidisciplinar em processo interdisciplinar de ensino/aprendizagem (Lück, 1994, p. 29).

Diferentes estudos têm buscado desenvolver atividades de reflexão sobre a arte educação e a educação ambiental, buscando despertar e expandir o olhar e as potencialidades criadoras dos educandos. Para isso são aplicadas as mais diferentes técnicas artísticas como: as artes plásticas, música e ou poesia que possibilitem o resgate dos valores e respeito ao meio ambiente, interpretação de textos sobre arte, meio ambiente, arte contemporânea, esculturas; aulas orais onde eram discutidos os temas que apareciam no dia-a-dia deles, estudo dirigido com literatura, criação de cartazes, apresentações em grupo; exercícios individuais e em grupos; dinâmicas, pesquisa em material bibliográfico e internet; análise de vídeos sobre arte e meio ambiente, observações e análises da atual situação dos espaços da escola e do bairro, buscando sensibilizar e ampliar o conhecimento, as artes plásticas, fotografia e a escultura, dentre outros (Pinheiro, Jaeger, 2011).

A arte tem este dom de causar impacto, pois ela provoca a cada instante, proporcionando, acima de tudo, o questionamento. Não se trata de ser feia e nem bonita, sua utilidade transcende. Por meio da arte pode-se explorar o lado criativo fazendo-se

questionar e questionando alguma coisa, em processos de fazer refletir, fazer pensar (Pinheiro, Jaeger, 2011).

Quando se fala em arte, também se fala em um instrumento de expressão psicológica como meio para a conscientização das próprias capacidades e da possibilidade de interação com outro meio. Além disso, trata-se de um instrumento que vai além das palavras, ver e não somente olhar, ouvir e não apenas escutar, é fazer uma análise crítica do contexto social, sabendo que a arte possui diversas manifestações, influenciando sobre a vontade política, na compreensão das manifestações das formas de poder e de dominação (Prosser, 2012).

Outra característica igualmente importante provê do fato de que por meio da interação existente entre o indivíduo e o objeto (a arte) tem-se a ação. Nisso, valoriza-se o saber-fazer, com a possibilidade da aplicação de várias técnicas, mas não como sendo um fim em si mesmo e, sim, como ferramentas de interação com o meio que possibilita a análise da realidade, a reflexão e a sua transformação (Prosser, 2012).

CONCLUSÃO

Quando as pessoas se tornam sensíveis as questões ambientais, sentem-se mais predispostas a também se posicionarem criticamente no sentido de sugerir formas de mudança social. Por intermédio da arte é possível expressar sentimentos e emoções que nem sempre podem ser traduzidos em palavras. A arte possibilita uma mente mais suscetível a criatividade e sua ligação com a motricidade possibilita a ação, a manifestação e a expressão.

Por seu caráter lúdico, envolvente e crítico a arte se apresenta como uma excelente ferramenta para despertar a sensibilidade e a criticidade na educação ambiental com ênfase em mudanças significativas relativas ao comportamento direcionado ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ABIB, J.A.D. Sensibilidade, felicidade e cultura. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p. 283-293, 2010.

ALEXANDROFF, M. C. O Papel das emoções na constituição do sujeito. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012.

BARCHI, R. Contribuições "inversas", "perversas" e menores às educações ambientais. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação. **Revista Interacções**, n 11, p.174-192, 2009.

BARNES, J. **Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2001.

BENSON, H. H. **Platão**. São Paulo: Artmed Editora, 2009.

BERGER, J. **Modos de ver**. Tradução de Lúcia Olinto. – Rio de Janeiro. Rocco, 1999.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GELDARD, R. A. **Fundamentos de psicologia** (L. L. Tapia, Trad.). México: Trillas. 1975.

JACOBI, P.R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos CEDES**. v. 29, n. 77, pp. 63-79, 2009.

KERFERD, G. B. **Movimento sofista (O) Leituras filosóficas**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAYRARGUES, P. P. **Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais**. Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época, v.39).

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**. Fundamentos teóricometodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2007.

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, 2005.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NUNES, I. F. R.; MOÇO, T. M. L.; PESSANHA, L. S. C.; SILVA, E. O.; ARAÚJO, A. C. G. D. A arte (terapia) como instrumento na terapia cognitivo comportamental: uma revisão sistemática. **Psicologia & Conexões**, v 1, n. 1, p. 1-12, 2021.

NUNES, L. S. R.; BOMFIM, A. M.; FONSECA, G. R. S. Educação Ambiental crítica e arte participativa: a construção de reflexão e ação em uma escola da Baixada Fluminense. Amazônia – **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. v.14 n. 30, p. 42-58, 2018.

PHILIPPINI, A **Linguagens, materiais expressivos em Arteterapia**: uso, indicações e propriedades. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2018.

PIÉRON, H. **Dicionário de psicologia** (D. de B. Cullinan, Trad.). Porto Alegre: Globo. (Originalmente publicado em 1951). 1972.

PINHEIRO, D. K.; JAEGER, T. S. **Monografia** (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Rurais, Curso de Especialização em Educação Ambiental, EaD, RS, 2011.

PINZANI, A. Teorias políticas tradicionais e teoria crítica. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**. n. 102, p. 57-91, 2017.

PROSSER, E. S. **Ensino de artes**. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 2012.

REDEFOR UNESP – **Emoção, percepção e criatividade**: a contribuição da psicologia para artes e ensino de Artes. Redefor - Rede São Paulo de Formação docente. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo. 2011b. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40553/4/2ed_art_m2d3.pdf
Acesso em: 26/09/2023.

SANTAELLA, L. **Como eu Ensino**: Leitura de Imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, A. G.; CASTOR, K. G. Educação ambiental crítica: tecendo as práticas educativas dos docentes da EMEIEF de Jaqueira “Bery Barreto de Araújo”. **Revista Educação Ambiental em ação**. v. XX, n. 82, 2023. Disponível em: <https://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=4003> Acesso em: 04/04/2023.

SANTOS, M. A redescoberta da Natureza. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, p. 95-106, 1992.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**. v. 35, n. spe, pp. 419-433. 2015.

SKINNER, B. F. **Recent issues in the analysis of behavior**. Ohio: Merrill Publishing Company. 1989.

TREIN, E. S.; CAVALARI, R. M. F. Pesquisa em educação ambiental e questões epistemológicas: a permanência e a renovação. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 120-132, 2014.

WARREN, H. C. **Dicionário de psicologia** (E. Imaz, A. Alatorre, L. Alaminos, Trads.). México: Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado em 1934). 1956.

WATANABE-CARAMELLO, G., & KAWAMURA, M. R. D. Uma educação na perspectiva ambiental crítica, complexa e reflexiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 2, p. 255-264, 2014.

ZINGANO, M. **Karthasis poética em Aristóteles**. UFRGS 2011. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/953/1392>
Acesso em: 26/09/2023.

Enviado em: 22/08/2023.

Aceito em: 30/11/2023.

RECIFAQUI
Revista Científica da Faculdade Quirinópolis