

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PLANTAS MEDICINAIS EM DIFERENTES NÍVEIS DE REALIDADE

Ana Braga de **Lacerda** – UFES – ana.lacerda@globo.com

Nos vários espaços onde a Educação Ambiental é realizada atualmente, como em escolas, universidades, comunidades, empresas e unidades de conservação, podemos perceber que ela acontece basicamente em três dimensões interrelacionadas: a teórica, a prática e a do imaginário.

Cada uma dessas dimensões, se abordada separadamente, revela aspectos muito valiosos, mas também comporta limitações em sua abrangência, se considerarmos a complexidade¹ (Morin, 2005b) com que as questões socioambientais se apresentam.

Ao longo deste artigo, pretendo apresentar essas três dimensões como diferentes ‘níveis de Realidade’, conforme o formulado por Nicolescu (1999), Galvani (2002) e Paul (2002).

Nesse sentido, proponho uma reflexão sobre o aumento da interação entre esses níveis, por meio da abordagem transdisciplinar, e suas possíveis contribuições para o campo da Educação Ambiental em geral e, em especial, para os trabalhos que envolvam as plantas medicinais.

Teoria, prática e imaginário

A princípio, a integração entre teoria, prática e imaginário parece claramente interessante, pois a teoria sem uma perspectiva de aplicação prática, corre o risco de se

¹ “O que é complexidade? À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades (...). Mas a complexidade não compreende apenas quantidades de unidade e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios.” (Morin, 2005, p.35)

tornar pura abstração; a prática sem a teoria, pode perder o seu sentido e a sua direção; a teoria e a prática, sem o imaginário, podem tornar-se áridas e perderem o encantamento.

Uma segunda questão fundamental em relação a essas dimensões é a de não considerá-las desvinculadas de seus contextos sócio-históricos, ou seja, além de procurar integrar as dimensões é preciso que aconteçam reflexões sobre o enraizamento das teorias, das práticas e das abordagens do imaginário em escolhas filosóficas, epistemológicas e políticas. Dessa forma, essas três dimensões não são consideradas como entidades abstratas, mas sim como escolhas, intencionais ou não, dos/das educadores/as ambientais, fundamentadas em visões de mundo e suas consequentes perspectivas de ação.

Se procurarmos observar como anda a interação entre essas três dimensões e o sentido dado a elas, poderemos verificar, em geral, uma tendência à dissociação:

1. Nos cursos de formação de educadores ambientais e nos materiais utilizados em Educação Ambiental há uma tendência à hipervalorização da teoria instituída, ou seja, aquela que é formulada a partir de um conhecimento reconhecido pelo meio acadêmico ou científico, em detrimento da sabedoria prática, adquirida no cotidiano dos sujeitos ou de aspectos da dimensão do imaginário. Essa teoria possui, em geral, conteúdos fortemente ligados às ciências biológicas e à ecologia e pouco relacionados às realidades sócio-históricas dos contextos onde se inserem;

2. Nas ações em Educação Ambiental, as atividades práticas são privilegiadas, em geral, em detrimento da teoria e sem que sejam explicitadas as bases conceituais que fundamentam essas práticas. Essas ações podem ser de intervenção na realidade, mas não necessariamente;

3. No campo do imaginário, há uma tendência às vivências mais subjetiva, por meio de dinâmicas e atividades artístico-culturais e lúdicas, sem que haja necessariamente um

desdobramento mais efetivo, que ultrapasse a transformação pessoal, na direção das transformações socioambientais mais abrangentes.

Cabe aqui destacar que, se nos pontos anteriores utilizei os termos *em geral*, *tendência*, *mais fortemente*, foi porque reconheço que paradoxalmente a essa dissociação há também perspectivas integradoras, teorias que transitam entre os saberes científicos e aqueles enraizados em tradições populares e culturais; práticas que explicitam as teorias nas quais estão fundamentadas e trabalhos com o imaginário, que envolvem as demais dimensões.

Além do convite à reflexão sobre diferentes dimensões da Educação Ambiental, direciono o foco desse artigo para um universo que tem despertado o interesse de educadores/as ambientais, em geral relacionado a projetos de implantação e manutenção de hortas: as plantas medicinais.

Plantas medicinais e os níveis de realidade

A utilização de plantas com fins de cura confunde-se com a história da humanidade e acompanha sua trajetória histórica e cultural. A descoberta de propriedades curativas deu-se, a princípio, no nível prático da experiência, mesclado por componentes do imaginário:

Ao longo dos anos, argutos observadores perceberam que uma erva capaz de induzir sonolência seria também capaz de acalmar, se usada em dosagens menores. Plantas cujos frutos usualmente tinham efeito laxante, poderiam ser usados com parcimônia para regular um intestino preguiçoso. Todo este conhecimento foi passado oralmente ao longo de gerações, que juntamente com mitos e rituais, formavam parte importante das culturas locais. (LORENZI, 2002, p. 14)

No Brasil, esse conhecimento aglutinou as práticas indígenas, no trato com a flora nativa, que incluía lendas sobre o surgimento das espécies e rituais para a sua utilização, tendo como objetivo não apenas a cura física, mas também emocional e espiritual. Além disso, incluiu aquelas introduzidas por europeus e africanos, também cercadas de histórias e aspectos místicos, consolidando um conjunto de sabedoria

terapêutica tradicional, até começar a acontecer uma mudança significativa nessa trajetória, advinda a partir da industrialização, como relata Lorenzi (2002, p. 15):

Até o século XX, o Brasil era um país essencialmente rural, com amplo uso da flora medicinal, tanto a nativa, quanto a introduzida. Com o início da industrialização e subsequentemente urbanização do país, o conhecimento tradicional passou a ser posto em segundo plano. O acesso a medicamentos sintéticos e o pouco cuidado com a comprovação das propriedades farmacológicas das plantas tornou o conhecimento da flora medicinal sinônimo de atraso tecnológico e muitas vezes charlatanismo. Essa tendência seguiu o que já acontecera em outros países em processo de urbanização.

Dessa forma, começam a se evidenciar níveis diferentes de percepção do universo das plantas medicinais: um popular ou tradicional, voltado basicamente para o resultado e outro, científico, que inclui uma metodologia padronizada e replicável, que transforma a planta em medicamento, conforme explicita Lorenzi (2002, p. 18):

Planta medicinal é medicamento somente quando usada corretamente, portanto, a recomendação do seu uso como verdadeiramente medicinal ou, em outras palavras, como planta medicinal validada e incluída na Farmacopéia requer, numa condição ideal, ter identificado o seu princípio ativo ou tê-lo evidenciado farmacologicamente.

Nesse sentido, podemos observar o circuito entre teoria, prática e imaginário se realizando de forma diferenciada nos saberes popular e científico.

O percurso no saber popular ou tradicional costuma ser o seguinte:

recomendação popular - uso conforme o recomendado – resultado - recomendação popular

O percurso na trajetória científica segue, em geral, um percurso um pouco diferente:

Pesquisa científica, com identificação de princípios ativos - descrição de propriedades e indicações – publicação em revistas especializadas - produção padronizada em escala - orientação de uso padronizada - comercialização - uso conforme o recomendado - resultado - observação e descrição de possíveis efeitos colaterais - pesquisa científica para aprimoramento.

No percurso do saber popular, em geral, o que importa são os resultados, independente da identificação e conhecimento dos elementos e propriedades. O conhecimento e o preparo são de uso prático, transmitidos através das gerações, na forma de chás,

xaropes, tinturas, aluás, inalação, gargarejos, banhos, cataplasmas, maceração, pós, pomadas e podem ser acompanhados por apelos ligados ao imaginário, como simpatias, rituais ou lendas.

No percurso científico, o importante é o controle do processo, desde a fabricação até o uso. Nesse caso entram em jogo as pesquisas e todo o conhecimento científico ocidental acumulado e saem completamente de cena as associações ligadas ao imaginário, com exceção àquelas relacionadas à crença no poder da ciência. Além disso, o poder autônomo de resolver situações cotidianas simples de desequilíbrios da saúde acaba por ser retirado das mãos das pessoas, sendo transferido ao sistema instituído e aos laboratórios. Nesse caso, os medicamentos são apresentados em formas muitas vezes difíceis de serem replicadas, como a das cápsulas, comprimidos ou soluções com aromas e sabores atraentes ao paladar. Além disso, estão sujeitos ao custo das patentes, mas que possuem a chancela da credibilidade e da eficiência.

A partir dessas constatações, fica evidente que as abordagens popular e científica pertencem a diferentes níveis de realidade, quer dizer, seus processos seguem leis diferentes, que parecem não se integrar. A sabedoria popular se apoia no nível prático e no do imaginário, já a sabedoria científica se apoia mais fortemente na teoria, que a comprova.

Do ponto de vista popular, toda a sistematização científica parece complicar as coisas e do ponto de vista científico, o conhecimento popular carece de precisão e comprovação. À luz da metodologia científica, o conhecimento científico pode substituir o popular. Em muitos casos foi isso que aconteceu ao longo da trajetória histórica do conhecimento popular das plantas medicinais e muita sabedoria transmitida apenas oralmente se perdeu pelo caminho, para dar lugar às fórmulas industrializadas e de difícil acesso.

É evidente que o aprimoramento do conhecimento que leve à cura é desejável, mas se, a partir do pensamento complexo, considerarmos a possibilidade de que aspectos

contraditórios sejam simultâneos, poderemos admitir que a sabedoria popular sobre as plantas medicinais enriquecerá o leque de possibilidades das pesquisas científicas e essas poderão validar, fortalecer e aprimorar a sabedoria popular.

Em Educação Ambiental, se a esses dois níveis acrescentarmos a simbologia, as histórias e as lendas que cercam o cultivo, o manejo e o uso dessas plantas, além da reflexão sobre a trajetória desses vários saberes, poderemos enriquecer ainda mais esse conhecimento, tornando-o um aliado para a religação das pessoas e comunidades à natureza.

Por que as dimensões apresentam-se, em geral, dissociadas?

Teoria, prática e imaginário não estiveram sempre dissociados. Essa separação teve início, mais fortemente, com o aprofundamento do conhecimento científico e com a dissociação entre cultura e ciência. Segundo Nicolescu (2002, p.64):

No Renascimento esse elo ainda não havia sido quebrado. Como o próprio nome indica, a primeira universidade era dedicada ao estudo do universal. O universal estava encarnado naqueles que deixariam sua marca na história do conhecimento. Cardan, o inventor dos números imaginários e do sistema de suspensão que leva seu nome, foi matemático, médico e astrólogo: a mesma pessoa que estabeleceu o horóscopo de Cristo foi o autor da primeira exposição sistemática dos cálculos de probabilidades. Kepler foi ao mesmo tempo astrônomo e astrólogo. Newton foi simultaneamente físico, teólogo e alquimista. Ele era tão fascinado pela Trindade quanto pela geometria e gastou mais tempo em seu laboratório alquímico do que na elaboração de sua *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*.

O germe da ruptura entre ciência e sentido, entre sujeito e objeto, estava certamente presente no sec. XVII, quando a metodologia da ciência moderna foi formulada, porém ela só se tornou definitiva a partir do sec. XIX.

Também Sommerman (2006, p. 19) identifica essa ruptura entre o conhecimento multidimensional, ligado à epistemologia tradicional e aquele preconizado pela visão focada nos aspectos materiais da realidade, passíveis de serem percebidos no nível dos sentidos:

Se as posições reducionistas contribuíram muito para o grande desenvolvimento tecnológico, cooperaram também para a fragmentação crescente da realidade e das disciplinas e para a redução dos sentidos da vida humana. Se todos os outros níveis da realidade foram descartados, sob o pretexto de que não podiam ser apreendidos pela razão e pelos sentidos – que

passaram a ser consideradas as únicas faculdades cognitivas capazes de permitir o acesso a um conhecimento verdadeiro -, toda ou quase toda a atenção da pesquisa humana passou a ser dirigida para um único nível de realidade, o nível sensível, que evidentemente, foi imensamente enriquecido.

Entretanto, paradoxalmente, se a ruptura entre cultura e ciência ficou mais evidente com o fortalecimento da metodologia da ciência moderna, foi justamente o avanço dessa mesma metodologia que possibilitou o seu questionamento e o início de um redirecionamento de alguns campos da ciência para a religação à cultura.

Nesse sentido, penso que seja necessário o entendimento de como se deu e se dá o circuito entre cultura e ciência: *ligadas-dissociadas-religadas*.

Uma questão de lógica: a ideia que separa

A necessidade de se privilegiar um aspecto determinado em detrimento de outro, que, a princípio, apresenta-se como contraditório, tem a sua origem na lógica clássica aristotélica, que descreve três axiomas:

1. *O axioma da identidade*: A é A;
2. *O axioma da não-contradição*: A não é não-A;
3. *O axioma do terceiro excluído*: não existe um terceiro termo T (T de terceiro incluído) que é ao mesmo tempo A e não-A.
(NICOLESCU, 1999, p. 35-36, grifos do autor)

Essa lógica que não admite a contradição prevaleceu e direcionou todo o desenrolar da trajetória científica: “Enquanto a filosofia enfrentava o problema da contradição, a ciência clássica sempre o rejeitara: uma contradição só podia ser o indício de um erro de raciocínio e, por isso mesmo, devia não apenas ser eliminada, mas determinar a eliminação do raciocínio que a ela conduzia.” (MORIN, 2002, p. 220).

Seguindo esse raciocínio, em nível experimental, no campo da microfísica, essa formulação avançou em busca do menor nível de identidade, chegando, à molécula e ao átomo e, posteriormente, a níveis mais sutis. Entretanto a contradição se instalou no âmago da ciência, no início do século XX, com a constatação da identidade flutuante da partícula:

É uma contradição forte que surge na relação onda/partícula; não se trata de forma alguma de um antagonismo entre duas entidades associadas, a onda e o corpúsculo, mas de uma contradição em uma mesma realidade cujas duas manifestações excluem-se logicamente. (MORIN, 2002, p. 221)

Essa constatação abriu a possibilidade da coexistência de aspectos antagônicos, flexibilizando o princípio da identidade.

A ideia que integra

No fluxo das formulações da física quântica, Lupasco amplia o terceiro axioma aristotélico, admitindo o *terceiro incluído* (T) (NICOLESCU, 2001), Instala-se aí a terceira possibilidade entre o *ser* e o *não ser*, que é a do *ser* e *não ser* simultâneos. Esse princípio foi complementado posteriormente pela noção de ‘níveis de Realidade’, introduzida por Nicolescu²:

Entendemos por ‘Realidade’ (com R maiúsculo) primeiramente aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens e mesmo às formulações matemáticas. (...) Por ‘nível de Realidade’ – noção que introduzi pela primeira vez em minha obra *Nous, la particule et le monde* e depois desenvolvi em vários artigos – designo um conjunto de sistemas que são invariáveis sob certas leis: por exemplo, as entidades quânticas estão subordinadas às leis quânticas, que são radicalmente diferentes das leis do mundo físico. Isto é, dois níveis de Realidade são diferentes quando, ao se passar de um para o outro, há uma quebra nas leis e uma quebra nos conceitos fundamentais (como, por exemplo, a causalidade). (NICOLESCU, 2002, p. 48. grifos do autor)

Em um momento fortemente marcado pelo determinismo científico e em que as formulações até mesmo do campo das ciências sociais e humanas precisavam se sujeitar cada vez mais aos padrões matemáticos e das ciências naturais, uma constatação como essa alargou também os horizontes da compreensão da dinâmica social suscitando novas formas de pensar a realidade, agora admitida como complexa, por comportar contradições e incertezas em diferentes níveis.

² A existência de níveis de realidade já havia sido afirmada por algumas tradições e civilizações, mas, conforme explica Nicolescu (2002), estava fundamentada no dogma religioso ou na exploração do nosso universo interior.

Apesar das possibilidades abertas pela perspectiva da coexistência de diferentes níveis de realidade, ela não elimina o axioma da lógica clássica que se refere ao *terceiro excluído*, pois este descreve perfeitamente fenômenos simples, inseridos em um mesmo nível de realidade. Analisando as condições nas quais há a necessidade de se ir além do princípio do terceiro excluído, Morin (2002, p. 245) afirma:

O princípio do terceiro excluído é suspenso em todas as proposições incertas (quando é impossível fornecer uma prova a favor ou contra elas), no domínio da mecânica quântica e, mais amplamente, pode se achar suspenso onde o pensamento tem a necessidade racional de associar duas proposições contrárias.

Dentro do foco deste artigo, as formulações sobre 'níveis de Realidade' e o 'terceiro incluído' são importantes, pois identifico a teoria, a prática e o imaginário como níveis diferenciados de Realidade, conforme detalharei adiante. Esses níveis apresentam conceitos e dinâmicas particulares, mas podem acontecer simultaneamente em contextos de Educação Ambiental, não sendo excludentes entre si.

Educação Ambiental, incertezas e transdisciplinaridade

Por ter surgido no bojo das incertezas socioambientais, a Educação Ambiental, constituída como um campo de conhecimento apresenta características que não podem ser abarcadas pelas abordagens convencionais. Seu caráter multirreferencial já traz em si a dificuldade de delimitação desse campo. Sua abrangência e seu trânsito pelos mais diversos campos do conhecimento sugerem a necessidade de abordagens inclusivas e dialógicas, que ultrapassem as fronteiras a que estão sujeitas as disciplinas.

Dessa forma, a perspectiva da transdisciplinaridade apresenta-se como bastante adequada à abordagem das questões ambientais, pois tem como pilares a *complexidade*, os *diferentes níveis de realidade* e a lógica do *terceiro incluído* (NICOLESCU, 1999). Em outras palavras, não restringe as abordagens à lógica clássica da dualidade, em que há uma verdade aceita e o restante são interpretações erradas da realidade.

Não podemos deixar de reconhecer que essa perspectiva pressupõe uma mudança grande na forma usual de lidar com as situações. Uma primeira dificuldade que se apresenta é a dos campos consolidados, como o das disciplinas.

Refletindo a respeito do surgimento das disciplinas, verificamos que ele segue a lógica do terceiro excluído. Uma disciplina precisa ter um campo delimitado, dotado de uma identidade que exclua outras, para que possa ser reconhecido. Assim, temos noção do que sejam as disciplinas de História, Geografia, Matemática e muitas outras. Entre os alunos/as, devido às suas vivências com as disciplinas, essa noção também está presente e fica evidente quando eles questionam algum 'deslize' de um/a educador/a que invade outras áreas: "Professora, essa aula de Português está parecendo de Ciências!". É como se não houvesse a possibilidade do conhecimento trabalhado em uma aula transitar entre muitas áreas. Também entre muitos/as educadores/as um enfraquecimento de fronteiras parece desafiador e sugere comentários como: "Se todo mundo começar a trabalhar com História em suas pesquisas, o que será dos historiadores?".

Essas evidências nos revelam o quanto a lógica clássica está arraigada no cotidiano escolar e em outros contextos, em que as atividades estão sistematizadas segundo esse padrão de fronteiras bem delimitadas.

Vale destacar que a transdisciplinaridade não pressupõe o fim das disciplinas, mas sim um diálogo cooperativo entre, através e além delas.

Além da separatividade entre os campos do conhecimento, pode-se observar que também a aversão à tradição, instaurada pela lógica da ciência moderna, também está presente no campo da educação, possivelmente como resultado de confusões conceituais, como aponta Grün (2007, p. 106):

Por vezes a intensificação do conceito de tradição nas teorias educacionais tem sido interpretada de forma equivocada. O desentendimento começa quando teóricos da educação interpretam o conceito de "tradição" precipitadamente.

Sabemos que muitas coisas boas que têm sido produzidas na teoria da educação podem ser descritas como “progressistas”. Em consequência disso, a simples apresentação da palavra “tradição” ou “tradicional” em alguns discursos educacionais imediatamente é identificada com valores politicamente reacionários e conservadores. Isso em parte é devido a uma confusão entre o conceito de tradição e o de tradicionalismo.

O cuidado de Grün em distinguir ‘tradição’ de ‘tradicionalismo’ contribui para que a tradição possa ser identificada não como algo ultrapassado em nossas sociedades *supermodernas*³, mas como o solo do sentimento de pertencimento a uma cultura.

Nas situações cotidianas informais como na família, em algumas situações comunitárias, entre amigos e mesmo nas sutilezas veladas das circunstâncias mais formais, a vida se realiza de maneira integrada. As fronteiras entre tradição e modernidade, entre ciência e cultura, entre teoria e prática se enfraquecem e os campos se entrecruzam de forma difusa, possibilitando que, por exemplo, assuntos ligados às novas formas de comunicação virtual, orientações religiosas, finanças, arte, saúde, educação e emoções sejam tratados simultaneamente.

Dessa forma, a tradição compõe e compõe-se de um tecido vivo. Segundo Grün (2007, p. 106):

É importante lembrar que a tradição *per se* é imóvel e precisa ser afirmada e cultivada. Isso ocorre porque estamos, todos nós, mergulhados numa tradição. Na verdade, a tradição está dentro dos nossos eus. Dirigidas por uma metodologia epistemológica, as ciências naturais buscavam libertar-nos da tradição, numa tentativa de atingir uma desejada “objetividade”.

Trazer essa discussão para o campo da Educação Ambiental não significa a defesa de um generalismo desenfreado ou de uma relativização de todas as situações, mas da constatação de que, em uma dimensão mais abrangente, esse enlaçamento de dimensões também acontece em relação às questões ambientais e, em especial, à questão das plantas medicinais. Elas estão perpassadas por questões históricas, sociais, culturais, agro-ecológicas, de saúde, econômicas, políticas, educacionais, entre outras. Tudo isso nutrido por muitas incertezas, em um contexto complexo, que exige abordagens complexas.

³ AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Entretanto as mudanças conceituais demoram a chegar a um ponto de se estabelecerem como novas práticas e não acontecem em blocos homogêneos e sim se alternam entre avanços e retrocessos não lineares. Assim, após as descobertas no campo da microfísica, que produziram profundas rupturas conceituais no meio científico, constatamos a coexistência de perspectivas arraigadas na lógica clássica aristotélica, mesmo em situações que exigiriam a possibilidade de coexistência de elementos contraditórios, como as interações necessárias entre as várias dimensões da Educação Ambiental.

Níveis que se tocam e se atravessam

Como forma de explicitar os diferentes aspectos que envolvem teoria, prática e imaginário recorro a Galvani (2002, p. 103). Tendo por base o conceito de 'níveis de Realidade', esse autor identifica a existência de pelo menos três níveis de interação envolvidos nos processos de autoformação:

Podemos citar provisoriamente três níveis de interação formadora entre a pessoa e o meio ambiente: o nível prático do gesto, o nível simbólico do imaginário e o nível epistêmico do conceito. Esses três níveis de interação correspondem a três níveis de representação e de manifestação do sentido: a imagem (o sentido como percepção), o gesto (o sentido como orientação) e o conceito (o sentido como significação).

Para o autor (Galvani, 2002, p. 108), os objetivos dominantes desses diferentes níveis na autoformação são:

Nível epistêmico - a conscientização das conceitualizações implícitas; a produção de saberes críticos, autorizando os sujeitos a participar no debate intelectual e a transformação da prática pelo contorno reflexivo teórico.

Nível prático: Conscientização dos saberes de ação; desenvolvimento da habilidade na interação e transferência e transformação dos modos operativos.

Nível simbólico: Conscientização das simbolizações pessoais e culturais da formação.

Nessa mesma direção, considero que a identificação desses diferentes níveis possibilite a verificação de aspectos peculiares à teorização, à prática e ao imaginário também no

campo da Educação Ambiental. Teríamos assim um nível *teórico*, em que o foco localiza-se no entendimento de aspectos filosóficos, conceituais e transformadores da prática; um nível *prático* propriamente dito, que diz respeito à dimensão das realizações e uma dimensão *imaginária*, relacionada aos aspectos simbólicos pessoais e culturais. Esses níveis, apesar de apresentarem essas peculiaridades não são excludentes entre si e, a partir do pensamento complexo, podem ser observados como interdependentes.

Tristão (2004, p.96) identifica que a Educação Ambiental se define pela “conjugação de fatos, de contextos e de significações”. A autora percebe que “(...) a concepção da educação ambiental reconhece a complexidade do mundo na constante tentativa de religar, de associar o que esteve disjunto”.

Se buscarmos pontos de convergência e de interseção entre essas dimensões, em termos mais poéticos, talvez possamos dizer que a teoria é o berçário da idealização de muitas práticas. A prática é o oceano de onde emergem as necessidades de teorizações e as duas são mobilizadas pelo imaginário.

Entretanto, ao serem abordadas e realizadas como separados, os níveis se fragilizam.

Em relação à *teoria*, Morin destaca que:

O campo de existência das teorias é recente e frágil. Constituiu-se, pela primeira vez, há 20 séculos, em Atenas, onde a instauração da filosofia abriu uma esfera de livre debate de idéias sem sanção, exclusão, nem liquidação dos participantes. Depois, a ciência européia criou o seu próprio campo, onde toda teoria deve obedecer a regras empíricas/lógicas limitadoras e aceitar as verificações/refutações que poderiam desmenti-la. (MORIN, 2002, p. 161)

Quanto à *prática*, diversos fatores desagregadores contribuem para que, por exemplo, as formações de educadores/as, em seus diversos aspectos, sejam norteadas por uma lógica reducionista e fragmentária, que acaba por se refletir nas práticas profissionais cotidianas, conforme o observado em pesquisa por Carvalho e Simões (1995, p. 32),

Com relação à prática pedagógica, basicamente, ressaltam [os professores]: a rotatividade dos professores; o individualismo e descompromisso por parte de alguns professores; o discurso crítico associado a uma prática conservadora; a desarticulação teoria e prática; a prática tardia (estágio tardio); a formação teórica fraca; a organização curricular compartimentalizada; a ausência de

espaços para trocas/compartilhamento de experiências; a ausência de projeto político-pedagógico coletivamente produzido e articulado na prática; a necessidade de conexão da prática pedagógica com a realidade social mais ampla.

No nível do *imaginário*, apesar de considerá-lo como mais um 'nível', este parece flutuar entre e além os níveis da *teoria* e da *prática*, escapando, às vezes, às possibilidades de comprovações, próprias dos outros níveis. Para Paul (2002, p. 140): “Se a imaginação foi muitas vezes considerada como potência secundária, sabemos presentemente que ela é a função dinâmica maior do psiquismo humano. A imaginação gera a ação e a cognição. Para agir é preciso imaginar.

Nesse sentido, o *imaginário* pode ser encarado como “[...] instância mediadora entre o sensível e o intelectual” (WUNENBURGER, 2006, p. 24). Para esse autor, o imaginário apresenta-se como um dos níveis de formação de imagens e constitui-se como um saber no campo da iconologia simbólica.

Apesar de ser uma dimensão menos valorizada pelo saber científico hegemônico, o imaginário é parte da vida e permeia todos os nossos pensamentos, palavras e ações. Segundo Wunenburger (2006, p. 11), podemos entender o imaginário como “[...] uma esfera psíquica onde as imagens adquirem forma e sentido devido à sua natureza simbólica”. Para esse autor, esse campo tem sido fortemente fundamentado pelas contribuições de Gaston Bachelar, de Gilbert Durand e de Henry Corbin. Para Paul (2002, p. 124) “[...] o imaginário pode ser concebido precisamente como interação entre os diferentes níveis de realidade do Objeto e os diferentes níveis de percepção do Sujeito”

Também Jung dedicou-se às formulações acerca da natureza simbólica presente nos sonhos e pensamentos. Segundo o autor,

[...] uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto 'inconsciente' mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão (JUNG, 2002, p. 20).

Apesar dessa dificuldade em definir ou explicar toda a simbologia que emerge nos processos vividos em Educação Ambiental, considero importante sua identificação e possível utilização, devido aos seus aspectos sutis e sensíveis de religação. Dentro de uma perspectiva junguiana, apesar de fugir à nossa compreensão, “[...] o nosso inconsciente também está sintonizado com o nosso meio ambiente – nosso grupo, a sociedade em geral e, além de tudo, com o contínuo espaço-tempo e a natureza no seu todo” (FRANZ, 2002, p. 208).

Também para Castoriadis (1987, p. 230), a sociedade é permeada por um tecido imaginário:

Há, portanto, uma *unidade* da instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que essa unidade é, em última instância, a unidade de coesão interna do tecido imensamente complexo de *significações imaginárias sociais* trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. Tais significações imaginárias sociais são, por exemplo: espíritos, deuses, Deus; *polis*, cidadão, nação, Estado, partido; mercadoria, dinheiro, capital, taxas de juros; tabu, virtude, pecado, etc. (grifo do autor).

Se as significações imaginárias sociais têm a função de unidade de coesão interna, o caminho em direção ao imaginário parece constituir-se não apenas em um caminho subjetivo de religação em um nível apenas individual, mas também social.

A religação pelas plantas medicinais

No que se refere às plantas medicinais, a religação social à tradição, por meio da identificação do universo imaginário que as permeia é fundamental para que se restabeleça a conectividade entre sociedade e natureza, porém de forma ressignificada pela ampliação e inclusão dos conhecimentos científicos.

Sem a devida valorização da tradição e do imaginário, descamba-se para a objetividade que desenraiza os saberes, tornando-os áridos e incompletos.

Algumas experiências em Educação Ambiental, relacionadas às plantas medicinais, que apresentam bons resultados em relação à integração de níveis de realidade têm

sido as que partem da tentativa de identificação de *redes de saberes*⁴. Esses saberes emergem em narrativas e práticas cotidianas, deixando fluir visões de mundo e tradições. Eles se situam em diferentes contextos e sugerem um trânsito entre teoria, prática e imaginário. A busca pela teoria surge como um apelo ao entendimento da realidade e à fundamentação da prática.

Dessa forma, a idealização de um trabalho com plantas medicinais precisa ser compartilhado pelo grupo que o levará adiante, sob pena de tornar-se um trabalho desvinculado da rotina cotidiana, seja em escolas, comunidades, empresas ou em outros espaços. É necessário que exista o diálogo entre as áreas da agronomia, ecologia, saúde e educação, entre outras, além da circularidade entre teoria e prática, considerando-se os saberes locais tradicionais.

Garcia (2003, p.12) nos fala sobre essa circularidade realimentadora entre teoria e prática, que é exercitada no grupo de pesquisa em alfabetização do qual faz parte:

Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade; é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valemos para melhor interferirmos na prática.

Assim, a partir da circularidade que se estabelece entre os níveis da teoria e da prática, permeada pelo imaginário, as pesquisas e trabalhos em Educação Ambiental que envolvam os saberes relacionados às plantas medicinais têm a possibilidade de promover relações significativas e desencadear transformações socioambientais mais efetivas. Uma perspectiva promissora tem sido a ampliação das espécies de plantas medicinais a serem utilizadas no Sistema Único de Saúde – SUS; o direcionamento recente de pesquisas científicas aliadas ao conhecimento popular, e o crescente retorno do interesse em formação de hortas educativas em escolas e comunidades. Essas iniciativas prometem ser transformadoras se forem trabalhadas de forma transdisciplinar, com enraizamento no compromisso social e planetário.

⁴ TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. Imaginário social e processo de institucionalização da produção acadêmico-científica sobre a questão do professor. **Cadernos de Pesquisa em Educação**/Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 8, n. 15, p. 9-43, dez. 1995.

CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANZ, M. L. von. O processo de individuação. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 158-229.

GALVANI, P. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA ESCOLA DO FUTURO DA USP/CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 94-118.

GARCIA, R. I. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.) **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP &A, 2003.

GRÜN, M. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

LORENZI, H. **Plantas medicinais no Brasil**. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2002.

MORIN, E. **O método 4**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto alegre: Sulina, 2005.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

_____. O terceiro incluído. Da física quântica à ontologia. In: BADESCU, H. **Stéphane Lupasco: o homem e a obra**. São Paulo: TRIOM, 2001, p. 107-137.

_____. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In:

CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA ESCOLA DO FUTURO DA USP/CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 45-70.

PAUL, P. A imaginação como objeto do conhecimento. In: CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DA ESCOLA DO FUTURO DA USP/CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002, p. 123-154.

SOMMERMAN. A. **Inter ou transdisciplinaridade?**: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

WUNENBURGER, J-J. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.