
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(LINHA EDUCAÇÃO AMBIENTAL)

ATUANDO EM NOVOS PALCOS: DIÁLOGOS ENTRE O TEATRO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ÉRIKA PIOLTINE ANSELONI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Junho - 2006



*Eu tenho uma espécie de dever;
de dever de sonhar sempre.*

Pois sendo mais que um mero espectador de mim mesmo,

Eu tenho que ser o melhor espetáculo que posso!

*E assim me construo,
a ouro e a sedas em salas supostas.*

Invento palco, cenário...

*Para viver o meu sonho,
entre luzes brandas e músicas invisíveis.*

(Fernando Pessoa)

DEDICATÓRIA

*A todos que acreditaram e me apoiaram,
em especial Dona Júlia e Seu Valdeci,
que, certamente, fizeram o mestrado junto comigo.*

APLAUSOS

Não poderia deixar de agradecer algumas pessoas que foram essenciais para que eu cumprisse essa jornada de desejo, luta, aprendizado e crescimento.

A Deus e meus guias de luz,
que certamente regaram de clareza meus caminhos.

Ao Luiz Marcelo,
mestre querido, pelas orientações pacientes e certeiras, por sempre compreender e respeitar
minhas idéias, pela dedicação, pelo aprendizado, pelos momentos de incentivo, inspiração e
amizade.

À Keka,
com quem dividi momentos de raiva e delícia nestes dois anos.

A todas as pessoas que se propuseram a participar desta pesquisa,
aceitando, carinhosamente, compartilhar suas experiências e idéias, por sua paciência, seu
crédito, seu comprometimento, e novas amizades.

À minha mãe,
de quem certamente herdei o amor pela arte e pelo ensinar, por suas orações, por seus
cuidados, seu incentivo e suas palavras na hora certa, que me deixaram mais segura.

Ao meu pai,
de quem certamente herdei a força da luta e da persistência pelo que se quer, por seu apoio,
seu incentivo, sua preocupação e seus cuidados, que me deixaram mais forte.

À minha família, vó Dalva, irmãos, cunhados e sobrinhos queridos,
por me proporcionarem sentir o que é ser amada, e por todo apoio sempre.

Aos meus irmãos, Mão e Du,
por nossa linda Trindade, pela paixão pelo teatro, pelo crescimento em conjunto, pelas
ótimas descobertas e discussões no universo teatral – e pessoal! –, pelas caronas e
hospedagem em São Paulo, pelo amor e aposta na minha (nossa) pessoa, pela energia vital.

Ao Roberto,
querido, por toda a força e ajuda nos momentos difíceis, sem quem, certamente, teria sido
muito mais difícil percorrer meus caminhos no conhecimento.

A dois mestres iluminados, Rosa Maria e Luiz Carlos,
pela força nos momentos de angústia, pelo crescimento intelectual e toda a base que me
proporcionaram.

APLAUSOS

À Rio,
amiga querida, pela iniciação na Educação Ambiental e por ter me feito apostar na força do teatro junto a ela.

Ao nosso grupo de pesquisa da UNESP, professores e companheiros de pós, queridos, por todo o crescimento coletivo, e pelas dicas e discussões maravilhosas em relação a esse trabalho.

À Lúcia,
amiga querida, pelos nossos pontos em comum, pelas ótimas conversas compartilhadas - na estrada e na noite(!), por toda a atenção e entusiasmo com esse trabalho, e pela ajuda profissional e pessoal nos momentos em que mais precisei.

À Reça,
amiga querida, com quem compreendi que o mestrado proporciona outros tipos de conhecimentos, pelo compartilhar das angústias e da luta, e pelo apoio, sempre.

À Rita Beatriz,
amiga querida, pelo compartilhar das angústias, pelas compreensões, pelo apoio nas horas difíceis; que Maria passe sempre em nossa frente.

Ao Thiago Ramires,
pelos ótimos momentos compartilhados em Rio Claro, pela amizade, pelo apoio técnico e psicológico, por me incentivar a abraçar de vez o teatro, e pela ajuda nos gráficos.

A todos os meus amigos que sempre torceram e apostaram em mim, em especial, minhas irmãs, Nat, Luana, Thata, Nê, Jupa, entre tantos outros; não poderia esquecer-me do apoio e amizade de vocês.

A duas pessoas especiais que conheci na fase final, Anne, pela torcida e incentivo, e pelas dicas preciosas de como lidar com uma dissertação, e Denny, por seu bom-senso, apoio e maturidade, abdicando de nossos momentos de diversão garantida para me incentivar a namorar meu trabalho.

Ao Rafael,
pela animação e ajuda com o mapa.

Ao Kami e ao Edu,
pela força, pelas dicas e pela ajuda com os questionários-piloto.

À minha banca do Exame de Qualificação,
pelos apontamentos e sugestões cuidadosos.

À Sueli,

querida, pelas ajudas providenciais, pela paciência, pelas dicas, pelo apoio e pela força.

Aos funcionários do IB e da biblioteca da Unesp/Rio Claro, em especial, Simone e Mônica,
pelas ajudas providenciais, pela paciência e pela força.

Aos moradores, saudosos, do Parque Nacional do Superagüi, em especial ao grupo teatral
“Sereias da Barra”, certamente, inspiradores desta pesquisa,
pelo carinho, crédito em meu trabalho, e pelas experiências maravilhosas e inesquecíveis
que me permitiram vivenciar aliando humanidade, respeito, natureza e teatro e Educação
Ambiental.

Aos mestres e amigos de São Paulo,
que me proporcionaram a oportunidade de conhecer e experimentar mais sobre o teatro, e
me encontrar nas veredas da ação cultural; por essa vivência me sinto mais eu.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - IB, UNESP/Rio Claro,
pela oportunidade e aposta.

A CAPES,
pelo apoio financeiro concedido.

Pra vocês, meus aplausos finais!!!

As questões ambientais cada vez mais vêm sendo alvo de preocupações e discussões mundiais. O processo educativo, então, há algumas décadas vêm sendo valorizado como uma possibilidade de lidar com essas questões e de trabalhar pela transformação das relações sociedade-natureza. Contudo, o campo da Educação Ambiental é marcado por uma variedade de discursos, compreensões, interesses e posicionamentos que precisam ser percebidos uma vez que refletem diretamente no tipo e na qualidade das práticas desenvolvidas. Nesta pesquisa, sugerimos que, nas diferentes ações educativas envolvendo a temática ambiental, alguns recursos, como a arte – da qual destacamos o teatro – representam novas possibilidades pedagógicas, podendo envolver dimensões de conhecimentos, de valores e de participação política, entre outros. Percebendo que alguns educadores e autores compartilham desta perspectiva, este trabalho procurou realizar um levantamento, no estado de São Paulo, de diferentes práticas pedagógicas que aliassem de alguma maneira Educação Ambiental e teatro. Constatamos, então, uma variedade de práticas, procedimentos e abordagens teatrais utilizadas associadas a diferentes perspectivas de concepções de Educação Ambiental. Percebemos que ainda há uma forte presença de entendimentos e práticas mais conservadoras de Educação Ambiental, pautadas numa compreensão simplista ou reducionista das questões ambientais, voltadas a aspectos comportamentais, de individualização de responsabilidade, desconsiderando-se o contexto histórico-social no qual estão inseridos. Por outro lado, ainda algumas perspectivas mais críticas também foram interpretadas, apresentando uma compreensão mais elaborada e articulada das questões ambientais e uma idéia de processo educativo relacionado à formação crítica e à estímulo à participação, em vistas de uma transformação societária. Por ambas as perspectivas o teatro enquanto espetáculo é largamente a sua forma mais empregada, embora outras abordagens pedagógicas teatrais também se façam presentes. Diversas contribuições do universo teatral às práticas de Educação Ambiental foram discutidas, em diálogo com outros autores e com os apontamentos dos próprios sujeitos pesquisados. Uma maior potencialidade pedagógica é discutida em torno do teatro em vistas de uma *ação cultural*, enfocando-se diferentes aspectos como o envolvimento dos participantes, os procedimentos adotados e as variedades de práticas e abordagens. Por fim, essa pesquisa procura levantar algumas reflexões a partir da realidade encontrada, discutindo-se alguns riscos e problemas da aliança entre o teatro e a Educação Ambiental que devem ser evitados.

Palavras-chave: *Educação Ambiental; Arte-educação; teatro; ação cultural.*

The environmental issues have become a target of discussions and worries of the whole world. The educational process, then, for some decades has been identified as a possibility of dealing with these questions and working on changes in the society-nature relations. However, the Environmental Education field is built on a great variety of speeches, comprehensions, interests and positions that must be caught on because they directly incide on the practices quality. In this research, we suggest that in the different actions involving environmental issues, some resources, such as art – and mainly the theater – show us new educational possibilities, involving aspects of knowledge, values and participation. Knowing that some educators share the same perspective, this work made a survey of practices involving theater and Environmental Education in the São Paulo state. So, we could see a variety of theatrical practices, procedures and approaches associated to different Environmental Education perspectives. Furthermore, we could indentify a strong presence of conservative understandings and practices, with a limited comprehension of the environmental issues, closed to behavioral aspects, individualization of the responsibility, not considering the social-historical contexts. On the other hand, some perspectives are more elaborated and articulated about envionmental questions and the educational process is seen as critical and it stimulates participation, aiming a transformation of the society. In both perspectives the theater as a “play” is its most used form, although there are others practices. Lots of theatre contributions to the Environmental Education were discussed, considering other authors and the subjects investigated and pointed here. A greater theater educational possibility is discussed around a *cultural action*, focusing on differents aspects, such as the students’ engagement, the adopted procedures and the variety of practices. Finally, this research makes some reflexions about the reality found, discussing some risks and problems in conjoining theater and Environmental Education.

Key-words: *Environmental Education; Art Education; theater; cultural action*

Ficha técnica...SUMÁRIO

ABREM-SE AS CORTINAS – INTRODUÇÃO: LOCALIZANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DESSA PESQUISA.....	01
1 - TEATRO E EDUCAÇÃO.....	07
2 - QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	11
3 - ELABORANDO O ROTEIRO DA HISTÓRIA – PROCEDIMENTOS QUE CONDUZIRAM ESSA PESQUISA.....	13
3.1 – SITUANDO A PESQUISA.....	13
3.2 – A COLETA DE DADOS.....	15
3.3 – A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	13
1 – OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA – CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DESTA PESQUISA E SUA ATUAÇÃO.....	21
1.1 – LOCAIS DE ATUAÇÕES.....	22
1.2 – SITUANDO OS PERSONAGENS DA PESQUISA.....	24
1.3 – PRÁTICAS: PRODUTORES, CENÁRIOS E PÚBLICOS.....	36
1.4 – NOS BASTIDORES.....	46
2 – ATO I – SOBRE O ESPETÁCULO: A TEMÁTICA AMBIENTAL E O PROCESSO EDUCATIVO - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	49
2.1 – A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO AMBIENTAL QUE LEGITIMA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	53
2.2 – REFLETINDO SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	63

2.2.1 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DIFERENTES ENTENDIMENTOS SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL.....	69
2.2.2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DIFERENTES ENTENDIMENTOS SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO.....	75
2.3 – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	80
2.3.1 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS DIFERENTES DIMENSÕES EDUCATIVAS NOS ENTENDIMENTOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	80
2.3.2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O TEATRO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OBJETIVOS E TEMAS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES PESQUISADOS.....	92
2.3.3 – AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS SUJEITOS QUE A ALIAM AO TEATRO – TENDÊNCIAS NOS DISCURSOS: ENTENDIMENTOS X PRÁTICAS.....	109
3 – ATO II – NAS TRILHAS DE BACO: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TEATRO JUNTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	120
3.1 – ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	121
3.2 – TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	130
3.2.1 – TEATRO E EDUCAÇÃO.....	130
3.2.2 – AS PRÁTICAS DE TEATRO ALIADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	137
3.3 – TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ALGUNS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	146
3.3.1 – AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO ENQUANTO ESPETÁCULO.....	152
3.3.2 – O ESPETÁCULO, OUTRAS ABORDAGENS E A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS.....	158
3.4 – PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS – SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TEATRO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	165
3.4.1 – CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	165
3.4.2 – DIFICULDADES E LIMITAÇÕES EM ALIAR O TEATRO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	173

3.4.3 – REFLETINDO SOBRE OS DIFERENTES SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TEATRO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	177
FECHAM-SE AS CORTINAS? CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
FONTES INSPIRADORAS - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
NAS COXIAS - ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

ABREM-SE AS CORTINAS...

**LOCALIZANDO O PROBLEMA, OS
OBJETIVOS E OS CAMINHOS DESSA
PESQUISA**

Cada ser humano recebe a anunciação e, grávido de alma, leva a mão à garganta, em susto e angústia. Como se houvesse para cada um, em algum momento da vida, a anunciação de que há uma missão a cumprir. A missão não é leve: cada homem é responsável pelo mundo inteiro.
(Clarice Lispector)

A questão ambiental, que a partir dos anos 60 do século passado ganha espaço nas diferentes instituições e práticas sociais, tem merecido destaque crescente nos meios de comunicação social e nas pesquisas acadêmicas. A cada dia nos deparamos com uma crescente degradação ambiental que, certamente, vem refletir a deterioração de relações e de valores dos homens, ao lado de intensas transformações técnico-científicas e explorações desmedidas dos recursos naturais, que abrigam, na maioria das vezes, uma visão utilitarista de natureza. A crise ambiental mundial carrega junto a si causas sociais resultantes dos modelos de relação sociedade-natureza historicamente adotados e de maneira nenhuma pode ser desvinculada dos contextos sócio-culturais, políticos e econômicos, aos quais estão atrelados diferentes valores, visões e conflitos de interesses. A situação ainda é agravada pelo desconhecimento, falta de consciência crítica e passividade dos indivíduos e poderes em relação a essas questões em conjunto (Guattari, 1995).

Ao longo da história ocidental, inúmeras situações de degradação ambiental foram registradas e denunciadas (CARVALHO, 1989); entretanto, o surgimento de práticas sociais e pedagógicas em torno da questão ambiental como objeto de interesse público é uma construção histórica recente (CARVALHO, 2000a). A construção de práticas desta natureza, certamente, está ligado à própria percepção e interpretação destas situações enquanto “problema”, criando uma consciência ambiental que, por sua vez, amplia novas leituras de fatos como alterações ambientais, marcando o que Carvalho (2001) denomina de recursividade do campo ambiental. Estas práticas que se constituíram, principalmente, a partir da estruturação e do fortalecimento do movimento ambientalista, nos anos 60 e 70, vieram contribuir para a expansão mundial do ideário ambiental, que, ao longo dos anos, vem se consolidando a partir de um campo diversificado e contraditório de discursos e valores.

A partir destas décadas, tornaram-se mais evidentes e generalizados os sinais de uma crise socioambiental de amplas proporções, que incorpora e atinge, mesmo de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, dando um novo significado às fronteiras geográficas, políticas e sociais (LIMA, 2002). Neste cenário, a questão ambiental ganha cada vez mais espaço na preocupação mundial, deixando de ser

problema de alguns para se tornar assunto e responsabilidade de todos. Constitui-se um problema civilizatório ao qual estão essencialmente vinculadas a manutenção da qualidade de vida e a sobrevivência das espécies no planeta.

Ao mesmo tempo em que surgem diversas tentativas de compreensão e de construção de significados relacionados com a temática ambiental, acompanham-se buscas de modelos de ação que atuam no enfrentamento da crise (CARVALHO, 2000b). De maneira crescente, a temática ambiental vem sendo centro de discussões e conferências mundiais, inspirando movimentos sociais, políticas públicas, ações de diferentes segmentos da sociedade civil, práticas educativas e, até mesmo, novas estratégias empresariais e novos ramos para o mercado comercial.

Nesta perspectiva, alguns autores vêm chamando a atenção sobre os riscos de um *aparente consenso* dos diferentes segmentos sociais sobre a gravidade do atual quadro de degradação ambiental e sobre a necessidade de medidas e ações que possam fazer frente à tendência de alterações antrópicas que colocam em risco a vida (CARVALHO, 1989, 2000b; CARVALHO *et al.*, 1998; GUIMARÃES, 2000; LIMA, 2002). Carvalho (2000a) aponta para a multiplicidade de interesses, grupos e projetos sociais que constroem diferentes interpretações sobre a temática “*ambiental*”, não garantindo uma convergência das ações e visões. Neste processo, diferentes visões de sociedade e natureza levam a diferentes posicionamentos políticos frente aos problemas ambientais e a diferentes modelos explicativos em relação ao atual quadro de degradação ambiental (CARVALHO *et al.*, 1998).

Neste cenário geral, dentre os diversos caminhos e propostas de ação, o processo educativo tem sido reconhecido como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação ambiental. A educação é apresentada como um agente eficaz de transformação, independente do modelo adotado para explicar o atual estado de agressão à natureza (CARVALHO, 2000b), muitas vezes até acompanhada por um certo entusiasmo exacerbado. Segundo Carvalho *et al.* (1996), a partir da década de 60, o processo educativo passa a ser visto como um meio para a transformação dos padrões de relação sociedade e natureza e, conseqüentemente, de solução para os problemas da degradação ambiental, indo além da idéia de uma educação voltada à aquisição de conhecimentos, preservação ou conservação. No Brasil, foi em meados da década de 70 que diversas propostas educativas passaram a incorporar a temática ambiental, tanto na rede formal de ensino, quanto fora dela, junto a diferentes instituições da sociedade civil. Neste contexto, começam a ser ampliados os objetivos da educação em relação às questões ambientais e, a partir de então, *o termo “Educação Ambiental” tem sido utilizado e parece ter substituído os chamados “estudos*

naturais, educação para conservação ou trabalhos de campo” (CARVALHO et al., 1996, p.67).

A Educação Ambiental, comparada às práticas antecedentes, configura-se, então, ao menos em discurso (como no disseminado pela Conferência de Tbilisi, em 1977, considerado por alguns como marco conceitual internacional da mesma) com uma visão mais crítica da realidade, preocupada com as causas da atual degradação ambiental, vinculando-as, segundo Layrargues (2000),

(...) ao sistema cultural da sociedade industrial, cujo paradigma norteador da estratégia desenvolvimentista, pautada pelo mercado competitivo como instância reguladora da sociedade, fornece uma visão de mundo unidimensional, utilitarista, economicista e de curto prazo da realidade, onde o ser humano ocidental percebe-se numa relação de exterioridade e domínio da natureza (p. 90).

Os discursos sobre Educação Ambiental abrem-se para aspectos voltados ao desenvolvimento da cidadania, atrelando aspectos políticos, econômicos e socioculturais, numa perspectiva que almeja ultrapassar a antiga concepção de práticas educativas, freqüentemente descontextualizadas, ingênuas e simplistas, que buscam apenas a incorporação de novos conhecimentos sobre a natureza ameaçada pelo ser humano, como se isso por si só bastasse para gerar “bons comportamentos”. Essa nova forma de perceber o mundo, para Layrargues (2000), parece ter sido significativa para que as novas idéias vinculadas à Educação Ambiental substituíssem uma educação de viés conservacionista, centrada nos efeitos dos impactos, com uma perspectiva tecnocrata e comportamental.

Contudo, o autor ressalta que não se trata de uma evolução de uma *educação conservacionista* para outra denominada de *Educação Ambiental*, uma vez que representam corpos teóricos com doutrinas diferentes havendo, portanto, espaço para ambas as práticas atuarem concomitantemente. Apesar de todas as diferenças apontadas, persiste ainda no imaginário de muitos, uma confusão entre o domínio de ambas, inclusive sendo a própria educação com ênfase conservacionista considerada por muitos como uma tipologia da Educação Ambiental.

Desde o princípio, é imensa a diversidade de práticas educativas com características muito distintas localizadas por seus executores sobre a égide de Educação Ambiental. Segundo Layrargues (2000), ainda existe cristalizada em muitos educadores uma percepção sobre as causas dos impactos ambientais dissociada da visão de mundo instrumental da

sociedade na qual essas foram originadas. Além disso, de um lado, grande parte das atividades educativas desenvolvidas aborda questões relativas aos efeitos e conseqüências dos fenômenos e impactos, em detrimento da exploração de suas causas (LAYRARGUES, 2000). Do outro lado, muitas vezes, as causas são percebidas como pontuais e centradas no indivíduo - geralmente genérico e descontextualizado - o que acaba por levar a práticas esvaziadas do campo da ação política e de força de transformação.

Sendo assim, pode-se afirmar que as concepções e as práticas de Educação Ambiental se apresentam subordinadas ao contexto histórico e sociocultural mais amplo, dentre outros aspectos, condicionando seu caráter e sua direção pedagógica e política (CARVALHO, 1998). Assim, a expansão da visibilidade da Educação Ambiental e sua adesão pelos diversos setores e instituições da sociedade caracterizam o cenário atual da Educação Ambiental com uma *ampla variedade de ações e leituras teóricas, fundamentadas numa ampla variedade de posturas políticas, éticas e visões de mundo* (Lima, 2002, p.83), associadas a diferentes matrizes de valores e interesses (CARVALHO, 1998). Essas diferentes propostas carregam diferentes compreensões da relação sociedade-natureza, de modelos pedagógicos e, conseqüentemente, diferentes interpretações sobre os fins e os propósitos do trabalho educativo (CARVALHO *et al.*, 1996).

É notável que surgiram, na década de 90, no Brasil e no mundo, novas adjetivações para a prática educativa relativa ao meio ambiente, o que, segundo Layrargues (2000; 2003), sugere uma necessidade de uma diferenciação interna na Educação Ambiental a partir de elementos que ainda não são totalmente visíveis. O autor acredita que as causas para o aparecimento de diferentes termos podem estar relacionadas com as divergências a respeito das questões metodológicas e busca de maior credibilidade pelos educadores em relação a outras práticas por eles criticadas, e/ ou com o debate autoritarismo vs. democracia no controle ambiental. Um exemplo que pode ilustrar, de forma significativa, esse universo diversificado de adjetivações, atualmente no contexto brasileiro, é a publicação do Ministério do Meio Ambiente (2004), *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Nesta obra, dentre as diferentes adjetivações propostas estão: *Ecopedagogia* (Avanzi, 2004), *Educação para gestão ambiental* (QUINTAS, 2004), *Alfabetização ecológica* (ELMWOOD INSTITUTE *apud* MUNHOZ, 2004), *Educação ambiental crítica* (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004.), *libertadora* e/ou *emancipatória* (LIMA, 2004), e *transformadora* (LOUREIRO, 2004).

Neste cenário, constituído a partir de recortes teóricos diversificados, muito se tem discutido sobre as concepções e a diversidade de abordagens metodológicas que envolvem as

diferentes práticas educativas relacionadas com a temática ambiental. No entanto, a análise destas práticas educativas nos permite afirmar que, com o intuito de alcançar os objetivos a que se propõe, deve-se procurar não reduzir suas ações ao campo racional, de conceitos e técnicas. Além dessas dimensões, deve-se buscar também trabalhar com aspectos políticos e com aspectos relacionados às subjetividades, ao universo de sentimentos e de valores dos indivíduos (BONOTTO, 1999).

Alguns exemplos neste sentido são os trabalhos de Carvalho (1989, 1996, 2000b), que apontam três dimensões consideradas fundamentais para o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental e para o processo de formação de professores: a da natureza dos conhecimentos veiculados, a dos aspectos relacionados com a participação política e a dos valores éticos e estéticos. Em suas análises, afirma que a questão dos conhecimentos relacionados com a compreensão da relação homem, organizado em sociedade, com a natureza é uma das mais complexas levantadas pelo movimento ambientalista. Nesta direção *uma perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a análise a-histórica são riscos que devem ser evitados a todo custo* (2000b, p.54) se for pretendida uma visão mais ampla e crítica desta realidade. Outra questão discutida pelo autor é a valorização, nas práticas de Educação Ambiental, do desenvolvimento da capacidade de participação política dos indivíduos no sentido de construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática. Acrescenta que muitos autores consideram a mobilização e o envolvimento coletivo na busca de soluções para os diversos problemas ambientais como um dos grandes objetivos para os trabalhos educativos relacionados com a temática ambiental (CARVALHO, 1989, 1996, 2000b). Este autor argumenta, ainda, que uma das conseqüências práticas desta concepção é a busca de procedimentos didáticos participativos, que contribuam para o desenvolvimento de um espírito cooperativo e solidário.

Quanto à dimensão dos valores, considerando aspectos éticos e morais, insiste-se na exigência, já apontada por diversos autores, no sentido da necessária incorporação, não só das diferentes nuances éticas colocadas pelos ambientalistas, como também no sentido da construção de novas relações com o meio natural e com o outro. Finalmente, coloca ser essencial a recuperação da importância da dimensão estética da natureza para a realidade humana na perspectiva de que os processos educativos sejam capazes de sensibilizar os cidadãos neste sentido.

Outros autores (CEROVSKY, 1977; BONOTTO, 1999) também enfatizam a importância do trabalho com os aspectos estéticos e afetivos na Educação Ambiental, tanto no sentido de auxiliar os estudantes a avaliar e apreciar o meio ambiente, quanto no de

esclarecimento e expressão de seus valores e impressões em relação a ele. A base emotiva é considerada essencial para um compromisso perdurável, que complementa os conhecimentos dos indivíduos na busca de uma melhor qualidade de vida, integrando outros instrumentos como intuição e percepção sensorial às linguagens técnicas e científicas preponderantes nas atividades.

Cabe-nos destacar que, cada vez mais fortemente é discutido, principalmente no Brasil, o papel da Educação Ambiental como motora da transformação social, numa tentativa de resgate de uma perspectiva mais crítica, voltada ao desenvolvimento da autonomia e à participação política dos cidadãos nas decisões e ações relacionadas ao meio ambiente e à sociedade, de forma democrática. O envolvimento da dimensão política pelas práticas educativas relacionadas com o meio ambiente é considerado essencial por mais e mais autores para tratar da base das questões socioambientais e sua transformação (TOZONI-REIS, 2004; QUINTAS, 2004; AVANZI, 2004; LOUREIRO, 2000, 2004; LIMA, 2002, 2004; LAYRARGUES, 2000).

Nesta perspectiva de trabalho com estas diferentes dimensões e aspectos, muitos autores e educadores têm sugerido e experimentado uma aproximação da Educação Ambiental com a arte, trazendo, na maioria das vezes, elementos de linguagens artísticas às práticas educativas. Dentre essas diferentes linguagens artísticas interessa-nos de forma especial a do teatro.

1 - TEATRO E EDUCAÇÃO

Já não é de hoje que algumas iniciativas vêm sendo realizadas, principalmente por ONGs de cunho social, utilizando a arte como elemento educativo, de reconstrução pessoal e reintegrador ao mundo. Diversos projetos envolvendo música, dança, teatro e artes plásticas visam dar novas perspectivas a indivíduos marginalizados pelo modelo sócio-econômico vigente, como, por exemplo, meninos de rua. A arte mostra-se, então, como elemento cultural, dotada de uma grande força potencial de transformação social e política.

São vários os caminhos que se colocam como possíveis entre a arte e a educação. Sobre alguns deles, encontramos textos de filósofos gregos (como Platão e Aristóteles) e romanos (como Horácio e Sêneca) que, já na Antiguidade, faziam considerações sobre a complexa relação entre arte, teatro e educação (REVERBEL, 1989; JAPIASSU, 2001).

Os estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos da arte e do teatro necessariamente se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação através da história política, social e econômica das sociedades (COURTNEY, 1980). Assim, no final do século XIX e início do século XX, o teatro na educação ocupa lugar de destaque nas propostas escolanovistas (JAPIASSU, 2001), que abrem caminho para a expressão criativa, com o objetivo de desenvolver a criança como um todo e não apenas seu intelecto (KOUDELA, 1994). A partir deste movimento pedagógico, o teatro passa a ganhar status epistemológico e importância psicopedagógica.

Atualmente, existem diferentes abordagens do teatro na educação que foram, em grande parte, determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, principalmente nas idéias de Piaget (JAPIASSU, 2001). Um olhar geral sobre algumas delas foi muito bem retratado no livro publicado por esse autor, *Metodologia para o ensino do teatro*. De forma sintética, as principais abordagens pedagógicas do teatro, apresentadas nessa obra, são:

- * *Play way* ou *método dramático* - vertente da concepção instrumental, desenvolvida por Cadwell Cook em 1917, basicamente consistindo na encenação de situações para assimilação dos conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo.
- * *Psicodrama pedagógico* - Abordagem que se aproveita da *terapia psicodramática* desenvolvida por Moreno (1974), na década de 20, através do teatro da espontaneidade, sendo o psicodrama aplicado ao treinamento pessoal em empresa e ao ensino de conteúdos extra-teatrais. No Brasil, esta abordagem, cujo método trabalha com a construção ativa (dramatização) de imagens da realidade pelo educando, através de suas experiências e vivências anteriores, tem sido difundida principalmente por Maria Alicia Romaña (1996).
- * *Teatro épico e teoria da peça didática* - dimensão político-estética do teatro de Bertold Brecht, formulado como instrumento de luta política na defesa do ideal anarcomarxista e de propaganda das sociedades socialistas criadas a partir da revolução russa de 1917. Além das peças épicas de espetáculo, propondo o estranhamento e o distanciamento como instigadores da consciência crítica do espectador, desenvolve as *peças didáticas* ou *de aprendizagem*, a partir de uma abordagem pedagógica de textos dramáticos destinados à experimentação pública, numa perspectiva pedagógica não-formal.

- * *Anglo-saxônica¹ do jogo dramático infantil* - proposta metodológica para a educação escolar infantil através do jogo dramático, desenvolvida por Slade (1978) na década de 50, reivindicando para o drama um posicionamento central no currículo escolar, em torno do qual diferentes áreas do conhecimento poderiam ser articuladas, num tratamento interdisciplinar de conteúdos, construída com base em uma abordagem instrumental do jogo dramático.
- * *Sistema de jogos teatrais* – desenvolvido pela professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1992, 2001) a partir da década de 60, diferentemente do jogo dramático, o teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, pressupondo a existência de uma platéia. Seu princípio é o mesmo da improvisação teatral: a comunicação emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. Spolin experimentou seu método em diversos programas educacionais, constatando ser ele um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto, uma vez que possibilita um espaço possível de comunicação e interação verdadeira entre sujeitos.
- * *Teatro do oprimido* – poética teatral desenvolvida pelo dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro Augusto Boal (1991; 2002), na década de 60, em busca de uma nova função social para o teatro, inspirada na *estética brechtiana* e na *pedagogia libertadora* de Paulo Freire (1983). Consiste em um conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, interessando-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma transformação política, econômica e histórica nas sociedades humanas, no qual o público também participa, ativamente, do espetáculo como “*espectATOR*”.

Acrescentamos aqui, ainda, o *teatro de bonecos*, que vem sendo muito utilizado por seu potencial educativo, sendo uma das linguagens teatrais mais comumente presente em práticas de Educação Ambiental e uma das mais antigas manifestações da humanidade, já conhecido e praticado na antiguidade entre vários povos, chegando ao Brasil através dos portugueses no século XVI (SMA,1994). Além das emoções trazidas, suas histórias têm alertado para diferentes situações, feito críticas sociais, informando, educando, ocupando diferentes espaços, inclusive o escolar.

O interesse dos educadores ambientais pela integração do teatro em suas intervenções é crescente e promissor. Essa tendência pode ser facilmente constatada em

¹ Existe também uma abordagem francesa de jogos dramáticos, sendo bastante difundida na atualidade por Ryngaert (1981).

encontros para divulgação de experiências, e pelo entusiasmo com que muitos educadores se comportam ao discutirem esse assunto.

De maneira geral, as diferentes abordagens pedagógicas do teatro representam possibilidades diversificadas de trabalho que, certamente, poderiam ser aproveitadas na Educação Ambiental, explorando de maneira otimizada o potencial educativo do teatro como recurso pedagógico. Apesar do valor educativo a ser discutido sobre a peça teatral, enquanto produto artístico para um público, merecem, também, maior destaque as potencialidades pedagógicas de processos em que os educandos participam ativamente de práticas teatrais e artísticas, as quais, à primeira vista, pareceram-nos ainda pouco exploradas pelos educadores ambientais, bem como também o é na literatura da área. Neste sentido, uma das grandes potencialidades do teatro junto à Educação Ambiental é de, através dele, explorar as diferentes dimensões apontadas por Carvalho *et al.* (1996, 2000b): a dos conhecimentos, a da participação política e a de valores éticos e estéticos. O teatro pode contribuir para informar, gerar conhecimentos e problematizar as questões sócio-ambientais, possibilitando um trabalho mais concreto de exploração crítica do contexto que as envolve e o exercício da interdisciplinaridade. Pode ainda oferecer a vivência de outras identidades por meio da representação ou da criação de personagens e a experimentação de histórias que falem de nós e do outro. Histórias que falem de momentos que pertencem ao cotidiano, podendo incentivar a percepção e a reflexão sobre suas relações com o outro e com o meio ambiente, incentivando a formação de uma consciência mais crítica de si e da sociedade, e uma atuação mais ativa e responsável na realidade, participando diretamente em movimentos de mudanças. Somado a isso, o teatro pode auxiliar a percepção da realidade como sendo constantemente construída e passível de ser socialmente transformada.

Entretanto, apesar das valiosas e possíveis contribuições do teatro à Educação Ambiental, são poucas as pesquisas e textos reflexivos que se dedicam ao estudo da relação entre teatro e as práticas educacionais relacionadas à temática ambiental. Soma-se a isso, o problema apontado por Sorrentino (1993) sobre a falta de acompanhamento avaliativo de grande parte das atividades desenvolvidas no Brasil que se identificam com a Educação Ambiental, não permitindo uma análise mais aprofundada das práticas, dos recursos utilizados e de seus resultados.

Se de um lado são poucos os estudos e as pesquisas desenvolvidas, de outro, chama a atenção a quantidade, nos últimos tempos, de práticas educativas ligadas à temática ambiental que têm sido desenvolvidas em e por diferentes instituições, como escolas, empresas, ONGs e organismos governamentais, entre outros. A temática tem atraído, cada vez

mais, seja por uma real preocupação com a questão ambiental, seja por um modismo que também a fragiliza, profissionais de diferentes formações e atuações. Profissionais que constroem diferentes concepções de Educação Ambiental e da relação entre o teatro e a educação, diferentes visões de mundo, valores e experiências em educação. Assim, as práticas que têm sido desenvolvidas apresentam diferentes significados, justificativas e objetivos e as abordagens metodológicas envolvidas são constituídas por uma ampla gama de atividades e propostas.

Antes de decidir e definir pelos caminhos desta pesquisa o que de certa forma a inspirou foi a nossa percepção de que em diversos trabalhos educativos em torno da questão ambiental o uso do teatro estava presente. O que não nos ficava claro, no entanto, e que era motivo para questionamentos, era exatamente essa diversidade de significados, de objetivos e de caminhos metodológicos orientadores de propostas dessa natureza.

Estas percepções instigaram nossa curiosidade em melhor entender como se tem estabelecido na prática essa relação entre a Educação Ambiental e o teatro, e, nesta perspectiva, que diferentes entendimentos têm sido construídos na prática sobre tal relação. Estaria o teatro sendo “explorado” apenas como recurso metodológico ou como uma perspectiva educacional mais ampla, valorizando todo o seu potencial? Que entendimentos de Educação Ambiental e da relação teatro e educação têm orientado os trabalhos daqueles que aliam essas práticas sociais? Que características essas práticas têm assumido nas diferentes instituições onde são desenvolvidas e pelos diferentes grupos que as conduzem?

Esta é a perspectiva desta pesquisa: a tentativa de esclarecimento ou de respostas a algumas destas questões.

2 – QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir do contexto apresentado, essa pesquisa tem como proposta mais geral a caracterização das práticas de Educação Ambiental que aliam o teatro, desenvolvidas em todo o estado de São Paulo por diferentes sujeitos e instituições.

Assim, algumas questões mais gerais que nos instigavam pareceram agora possíveis de serem sistematizadas como significativas e, uma vez que mais específicas, orientadoras desta investigação.

Quem são os sujeitos que desenvolvem atividades de Educação Ambiental e teatro no Estado de São Paulo e quais as características que eles apresentam em termos de atuações nesta perspectiva? Que concepções de Educação Ambiental têm fundamentado práticas pedagógicas que aliam o teatro como recurso educativo nesta área? Que contribuições e dificuldades são explicitadas por esses indivíduos sobre o uso do teatro como recurso pedagógico em educação ambiental? Quais as abordagens e procedimentos teatrais têm sido utilizados em projetos que associam teatro à Educação Ambiental? Quais têm sido os objetivos e temas propostos nestas práticas?

Sendo assim, tendo em vista as questões norteadoras e as considerações sobre o processo educativo em torno da questão ambiental discutidas, e com o intuito de provocar reflexões sobre as possibilidades do teatro e do seu potencial educativo para a Educação Ambiental, essa pesquisa tem como objetivos:

- ✓ Caracterizar os sujeitos que, no Estado de São Paulo, fazem uso do teatro em práticas pedagógicas voltadas à questão ambiental.
- ✓ Identificar as concepções de Educação Ambiental desses indivíduos.
- ✓ Caracterizar as práticas teatrais desenvolvidas por esses indivíduos em atividades de Educação Ambiental.
- ✓ Identificar as contribuições e as dificuldades relacionadas com o uso do teatro em práticas de educação ambiental percebidas pelos indivíduos que trabalham com essa perspectiva.

Apresentaremos a seguir os caminhos que conduziram essa pesquisa, explicitando os procedimentos realizados na tentativa de responder as questões e os objetivos propostos para essa investigação.

3 - ELABORANDO O ROTEIRO DA HISTÓRIA - OS PROCEDIMENTOS QUE CONDUZIRAM ESSA PESQUISA

3.1 – SITUANDO A PESQUISA

Tendo em vista alguns pressupostos teóricos apresentados e os objetivos dessa investigação, optamos pelo desenvolvimento desta pesquisa, a partir da seleção de procedimentos de coleta e análise dos dados, segundo os pressupostos que fundamentam as chamadas abordagens qualitativas (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; GODOY, 1995; GATTI, 2002; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Estudos de abordagem qualitativa apresentam algumas vantagens, que nos pareceram determinantes para o desenvolvimento da pesquisa. Uma delas é possibilidade de partir de *questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação* (GODOY, 1995, p.39). No caso específico desta pesquisa, essa possibilidade foi marcante, porque foi durante o próprio processo investigativo, através das leituras realizadas e de percepções advindas dos dados coletados, que as questões dessa pesquisa ficaram mais claras, objetivas e melhor delimitadas.

Também, segundo Godoy (1995,p.41), *a abordagem qualitativa (...) não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques*, possibilitando alterações e novos rumos investigativos, se pertinentes, no desenrolar da pesquisa. Neste estudo, uma modificação foi realizada logo no início da coleta do primeiro conjunto de dados. Na verdade, a alteração se constituiu numa ampliação da região geográfica pesquisada – a área de abrangência inicialmente proposta era a da bacia hidrográfica dos rios Piracicaba, Capivari e Jundiaí (Bacia PCJ), sendo depois ampliada para todo o estado paulista. Conforme será relatado no próximo item, essa modificação se deu pelo grande retorno de respostas dos indivíduos aos meus *e-mails*, indicando voluntariamente atuações de indivíduos e grupos não só na região da Bacia PCJ, como em todas as outras (inclusive em cidades fora do estado), o que nos estimulou a ampliar a área de estudo.

Ainda, outra vantagem da pesquisa qualitativa reside na possibilidade de ressaltar diferentes “visões”, ou seja, tanto dos que pensam e/ou agem parecido, compondo uma tendência, quanto dos que são diferentes, não se enquadrando nela. A abordagem qualitativa

permite que a peculiaridade e a diversidade aflore, podendo ser tratada e considerada, e não descartada, como muitas vezes o é em tratamentos estatísticos de abordagem quantitativa. Nesta pesquisa, este tipo de possibilidade permitiu a atenção a detalhes decisivos para a compreensão de determinados entendimentos e atuações dos sujeitos investigados, e para o enriquecimento das reflexões sobre os dados analisados.

Existem vários tipos de pesquisa que podem ser associados a essa abordagem. Neste caso, trata-se de uma pesquisa não-interventiva, caracterizada, dentro de uma perspectiva de estudo de tendências, como de levantamento ou “*survey*” (COHEN & MONION, 1990). Dentro desta proposta, minha preocupação não esteve voltada a buscar grandes generalizações, teorias explicativas da realidade, mas de procurar compreender e compor um retrato da realidade pesquisada, na tentativa de identificar a diversidade de práticas e entendimentos, bem como de tendências nesta perspectiva. Também, procuramos uma direção contrária àquela criticada por Luna (2003), na qual muitas pesquisas qualitativas, principalmente, relacionadas com estudos de concepções, se limitam à descrição ou à explicação dos resultados. Assim, este trabalho se propõe a travar um diálogo de especulação com a teoria, e uma reflexão crítica sobre as implicações, do que foi compreendido através do processo investigativo, na realidade prática do contexto atual e na área da educação ambiental.

No entanto, por seu caráter de levantamento, identificando frequências e tendências, é preciso apontar também para a presença, de certa forma marcante, de alguns recursos de quantificação, utilizados nas análises de parte dos dados. Em diversos casos, esse tipo de tratamento de alguns dados permitiu discriminações mais refinadas, facilitando a análise. É importante esclarecer, então, que, a questão qualitativa e a quantitativa não são mutuamente excludentes, mas que, pelo contrário, estão imbricadas (SANTOS FILHO & GAMBOA, 1995; p.23), *podendo ser usados pelos pesquisadores sem caírem em contradição epistemológica*. Segundo Santos Filho & Gamboa (1995), existe um “dogma da distinção entre quantidade e qualidade” que deve ser rejeitado, tanto no nível dos dados como da inferência. Os autores apontam que os dados qualitativos consistem no fundamento geral da medida quantitativa, da mesma forma que a referência quantitativa não pode ser interpretada independentemente de considerações qualitativas. Também, Gatti (2002), defende pensamento semelhante:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma

qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si (p. 29).

Tendo em vistas todas as considerações realizadas, os próximos itens tratarão de maneira mais detalhada dos procedimentos e técnicas utilizados para a coleta e para a análise dos dados.

3.2 – A COLETA DOS DADOS

A pesquisa junto aos sujeitos pode ser dividida em duas etapas, sendo a primeira correspondente aos procedimentos de levantamento de indivíduos e/ou grupos, e a segunda à coleta de informações junto a cada sujeito identificado. Cabe ressaltar que em ambos os casos a fonte de informação utilizada foi o relato verbal escrito (LUNA, 2003), salvo algumas exceções, como a indicação de outros indivíduos por telefone na primeira etapa.

O levantamento, dos principais indivíduos e/ou grupos que de alguma forma utilizam a linguagem teatral a práticas de educação ambiental, no Estado de São Paulo foi realizado através da técnica da *bola de neve* (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Esta técnica consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicam outros e assim sucessivamente, até que se atinja um ponto de redundância. Sendo assim, no início do trabalho selecionamos algumas fontes iniciais de informação, dando-se preferência àquelas integradas às práticas na área, ou que aliavam teatro e Educação Ambiental, ou, ainda, àquelas que aglutinavam um grande número de educadores ambientais em permanente contato, e que, portanto, se apresentavam com um bom potencial de identificação e indicação de indivíduos que aliavam teatro à Educação Ambiental. Assim, foram inicialmente consultados dois colegas próximos que desenvolvem ações relacionadas com os interesses da pesquisa; foram também contatados os Núcleos Regionais e Centros de Educação Ambiental do Estado de São Paulo (cadastrados no *site* da Rede Brasileira de Educação Ambiental – REBEA – www.rebea.org.br); todo o conjunto de ONGs voltadas ao trabalho ambiental no estado (cadastradas no *site* oficial da Secretaria Estadual do Meio Ambiente – www.sma.sp.gov.br); além das listas virtuais de discussão da REBEA e a Rede Paulista de Educação Ambiental – REPEA. O contato e a solicitação de informações e indicações foi realizado via telefone no caso das três primeiras (colegas,

centros e núcleos), e via Internet (*e-mail* ou correio eletrônico) nos outros três casos (ONGs e as duas Redes). Essa primeira fase estendeu-se por três meses, cabendo ainda ressaltar que pelo menos mais três indivíduos foram identificados por fontes externas (panfletos de divulgação e informações casuais de outros profissionais) e acrescentados à lista em momentos posteriores, sendo assim integrados como sujeitos da pesquisa.

O primeiro contato com os informantes deu-se através de mensagens por correio eletrônico (virtual) nas quais a pesquisadora se apresentava, bem como a idéia e os propósitos da pesquisa, e solicitava que fossem indicados indivíduos e/ou grupos que estivessem desenvolvendo um trabalho que integrasse Educação Ambiental e práticas teatrais na região da Bacia do PCJ. Muitos indivíduos se auto-identificaram, sendo, então, convidados a participarem da investigação, e mais uma vez solicitados para indicarem outros com trabalho nesta linha. Novos contatos eram efetuados, então, da mesma maneira, junto aos indivíduos identificados, aos quais eram feitas, também, as mesmas solicitações de novas indicações. Esta fase foi muito interessante, pois nos surpreendemos com a quantidade de pessoas que respondiam às nossas mensagens querendo saber mais sobre a pesquisa ou nos parabenizar pela iniciativa em desenvolvê-la. Muitas escreviam contando de suas experiências ou elogiando os efeitos do teatro e da arte para o trabalho educativo em geral e ligado à questão ambiental em particular. Também, pelo fato das mensagens terem sido enviadas para a lista de discussão da REBEA, muitas pessoas de outros estados nos responderam querendo trocar idéias, bibliografias, falar de suas atuações e conhecer nosso trabalho. Recebemos muitas indicações de práticas por todo o estado de São Paulo, motivo inspirador para ampliar a área geográfica de investigação, conforme já mencionado. Por conta disso, novas mensagens foram enviadas aos sujeitos explicando a ampliação da pesquisa e pedindo novas indicações.

A etapa seguinte envolveu um contato, via telefone, com cada uma das pessoas identificadas como “sujeito da pesquisa”, com o intuito de estabelecer uma aproximação mais pessoal que a virtual e de convidá-los, particularmente, a participarem da próxima fase da pesquisa. Destacamos que fomos sempre bem recebidos por todos, sendo que diversas pessoas gastavam bons minutos contando sobre suas atuações, vontades e crenças. Todos os indivíduos concordaram em manter sua participação na pesquisa e forneceram seus endereços para a continuidade dos contatos. Cabe apontar que, nesta etapa, perdeu-se o contato com três sujeitos que, por motivos desconhecidos, não responderam mais aos *e-mails*, não sendo possível, assim a continuidade dos contatos.

A segunda fase da pesquisa consistiu na coleta de informações mais específicas, ligadas às questões e objetivos desta investigação, por meio de um questionário misto, com

questões abertas e fechadas (Anexo 1). A natureza das informações solicitadas pode ser caracterizada tanto como factual quanto opinativa (LUNA, 2003, p. 49). As informações factuais consistem naquelas que exigem pouca ou nenhuma interpretação do informante e de quem a registra, enquanto que as opinativas exprimem as concepções do indivíduo a respeito de vários aspectos da realidade, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores e opiniões, exigindo interpretação tanto de quem as emite quanto de quem vai decodificá-las. Os questionários foram enviados por correio, juntamente com um envelope já selado e devidamente endereçados para a resposta.

As perguntas contidas no questionário envolveram, basicamente, informações de natureza diversa: aquelas a respeito dos dados pessoais dos sujeitos, aqueles que envolviam suas concepções acerca do trabalho educativo envolvendo a questão ambiental, aquelas envolvendo os significados atribuídos ao trabalho teatral em práticas de Educação Ambiental e aquelas que envolviam uma maior descrição das práticas por eles desenvolvidas. Cabe ressaltar que muitas questões acabavam por suscitar informações de natureza diversa, sendo, as respostas a essas questões consideradas em diferentes momentos da análise.

É importante destacar o cuidado que procuramos tomar com a elaboração das questões e com sua disposição no questionário. Preocupamo-nos em buscar bastante clareza ao solicitar informações e redigir as questões de maneira que não induzisse as respostas dos indivíduos. Para otimizar esse processo, a formulação do questionário foi diversas vezes discutida e pensada por nós e junto a outros colegas pós-graduandos na área. Ainda, após as discussões, uma versão final do questionário-piloto foi aplicada a dois colegas que atuam na área, com uma participação atenciosa no sentido de retornar suas opiniões. A partir das indicações destes colegas, pequenas alterações foram realizadas, atingindo-se, assim, a versão final do questionário.

Segundo Luna (2003, p.59), *cada procedimento de coleta de informações, pelas suas próprias características, apresenta uma série de vantagens, mas é limitado em vários aspectos*. São muitas as vantagens do questionário, como técnica de coleta de dados para uma investigação como essa, que podem ser enunciadas: permite coletar informações de grande número de pessoas ao mesmo tempo e em diferentes localidades, permite já um registro escrito pelo próprio emissor, evita constrangimentos pela presença do pesquisador, entre outras. No entanto, pelo menos uma desvantagem percebida por nós, precisa ser mencionada. Algumas questões podem ser devolvidas sem resposta, ou com resposta insuficiente, não detalhada (como, por exemplo, *Acredito que sim.*), deixando-se de coletar informações, muitas vezes, importantes. Apesar de colocar esse entendimento, precisamos relatar que

foram poucos casos em que isso ocorreu. Outra questão, talvez mais marcante, é que através do questionário pudemos obter apenas o discurso sobre as práticas a partir dos próprios executores, em detrimento do acompanhamento e observação das mesmas, perdendo detalhes e percepções diferenciadas.

De maneira geral os questionários foram devolvidos no prazo máximo de três meses, após seu envio, sendo que alguns foram devolvidos mesmo depois de já iniciadas a tabulação e a especulação sobre os dados, ou seja, quatro e até cinco meses mais tarde. Durante este processo, novos contatos foram feitos com os sujeitos para entender o andamento das respostas e estimular o retorno. Diversos indivíduos também nos procuravam espontaneamente, por telefone ou *e-mail* para darem satisfações e se desculparem pela demora de suas respostas, bem como para perguntar se ainda estavam dentro do prazo de envio das respostas. Do total de 88 sujeitos/ grupos identificados, foram enviados questionários a 82 (uma vez que não foi possível contatar 3 deles, e o contato foi perdido com outros 3), obtendo-se 62 questionários de volta, representando uma taxa alta de retorno de aproximadamente 75% em relação ao total de questionários encaminhados (e 70% do total de indivíduos identificados).

Com o intuito de atender aos preceitos éticos da pesquisa, juntamente com os questionários, enviamos a cada sujeito uma carta (Anexo 2) de apresentação e recomendações acerca do preenchimento do questionário, bem como um Termo de consentimento livre e esclarecido. Esse termo trazia maiores informações sobre a pesquisa e seus propósitos e esclarecia os cuidados éticos com os quais a pesquisadora se comprometia, tais como o sigilo das informações e sua utilização apenas para fins de pesquisa, e o anonimato do sujeito. O documento foi assinado por cada sujeito participante desta investigação e devolvido a nós. É importante destacar que o desenvolvimento deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP.

3.3 – A ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após o envio dos questionários pelos sujeitos da pesquisa, as respostas por eles dadas foram transcritas sem nenhuma alteração para o computador com o intuito de facilitar tanto sua visualização, quanto a organização e análise dos dados.

O tratamento das informações em dados foi realizado por meio da tabulação das respostas de todos os indivíduos. Os dados provenientes das questões fechadas e /ou aquelas

relativas à caracterização dos indivíduos foram organizados e apresentados em gráficos e diagramas para facilitar sua visualização. A análise quantitativa da frequência de alguns destes dados também foi realizada para a identificação de tendências e predominâncias.

Os outros dados, relativos ao entendimento do processo educativo envolvendo a temática ambiental, às práticas desenvolvidas pelos indivíduos, e aos significados atribuídos à aliança do teatro à Educação Ambiental, provenientes todos de questões abertas, foram tratados pela técnica de agrupamento por semelhanças e diferenças (GOETZ & LECOMPTE, 1988) visando a construção de categorias. Todas as respostas a uma determinada pergunta foram reunidas e fez-se uma análise sistemática de seu conteúdo. Assim, a partir das respostas fomos agrupando unidades que se assemelhavam, e distinguindo-as de outras, iniciando o processo de categorização. É importante ressaltar que para responder aos objetivos deste estudo, em alguns casos, respostas de não apenas uma, mas de duas ou mais questões foram consideradas durante o processo de categorização, contribuindo para uma melhor e maior compreensão dos itens investigados.

As categorias foram derivadas, então, a partir de padrões e idéias repetidas encontradas nos dados, e de algumas orientações teóricas pertinentes à sua discussão. Foram criadas, assim, categorias mais amplas, e, em alguns casos subcategorias que especificavam um pouco mais a natureza das idéias contempladas. Algumas categorias foram criadas buscando-se uma aproximação de respostas às questões consideradas nesta pesquisa, enquanto outras surgiram simplesmente das idéias apresentadas pelos sujeitos. Também, anterior a esse processo, cabe destacar que para a seleção dos critérios de análise, ou seja, dos focos em torno dos quais seriam geradas as categorias, consideramos os objetivos desta pesquisa e o referencial teórico que a fundamenta.

A frequência de respostas referentes às diversas categorias também foi calculada, com o intuito de clarificar tendências e disparidades. Quadros apresentando a categorização foram elaborados, procurando facilitar a visualização e compreensão dos eventos. Ainda, é imprescindível destacar que, a partir do processo de agrupamento por semelhanças e diferenças, alguns detalhes, curiosidades e peculiaridades puderam, mesmo que não conectados ao sistema de categorização, ser detectados e incorporados à descrição e análise dos dados, complementando e enriquecendo sua interpretação.

Finalmente, destacamos que procuramos atuar com cautela durante o processo de categorização, principalmente para evitar um olhar viciado, demasiadamente impregnado de teoria e/ou desatento para particularidades que os dados traziam.

Assim, apontados os caminhos que conduziram essa pesquisa, cabe-nos agora explicitar e refletir sobre as paisagens encontradas em sua trajetória.

O capítulo 1 retrata uma caracterização geral dos indivíduos investigados nesta pesquisa e de alguns aspectos de suas práticas pedagógicas voltadas à questão ambiental que envolvem o teatro. Assim, abordagens como as localidades e datas nas quais foram realizadas as práticas, bem como o público a quem são destinadas são apontadas. Também, características relativas à formação e à profissão dos sujeitos, ao tempo e à experiência de atuação na área, entre outras questões, são abordadas.

O capítulo 2 concentra reflexões acerca da constituição do campo ambiental e da própria constituição de Educação Ambiental. Explorando alguns aspectos como as diferentes compreensões acerca da temática ambiental e também dos processos educativos aliados a elas, propõe uma discussão acerca da diversidade de discursos, proposições e posições dentro do que se denomina “Educação Ambiental”. Também, procura analisar as diferentes concepções de Educação Ambiental dos sujeitos investigados, interpretando seus apontamentos relacionados às dimensões educativas da Educação Ambiental, e aqueles relacionados aos objetivos e aos temas desenvolvidos em suas práticas.

Já o capítulo 3 trava uma discussão acerca das potencialidades educativas da arte e suas possíveis contribuições para a Educação Ambiental. O teatro, como linguagem artística, é destacado em termos de ação cultural, e algumas de suas abordagens pedagógicas são apresentadas e discutidas em vias de possibilidades a um trabalho educativo envolvendo a questão ambiental. As práticas teatrais aliadas à Educação Ambiental desenvolvidas, bem como as abordagens e os procedimentos nelas utilizados pelos sujeitos investigados também são apresentados e discutidos. Por fim, algumas explanações e reflexões acerca dos significados atribuídos pelos sujeitos ao teatro aliado à Educação Ambiental, bem como suas contribuições e limitações, são feitas.

CAPÍTULO 1

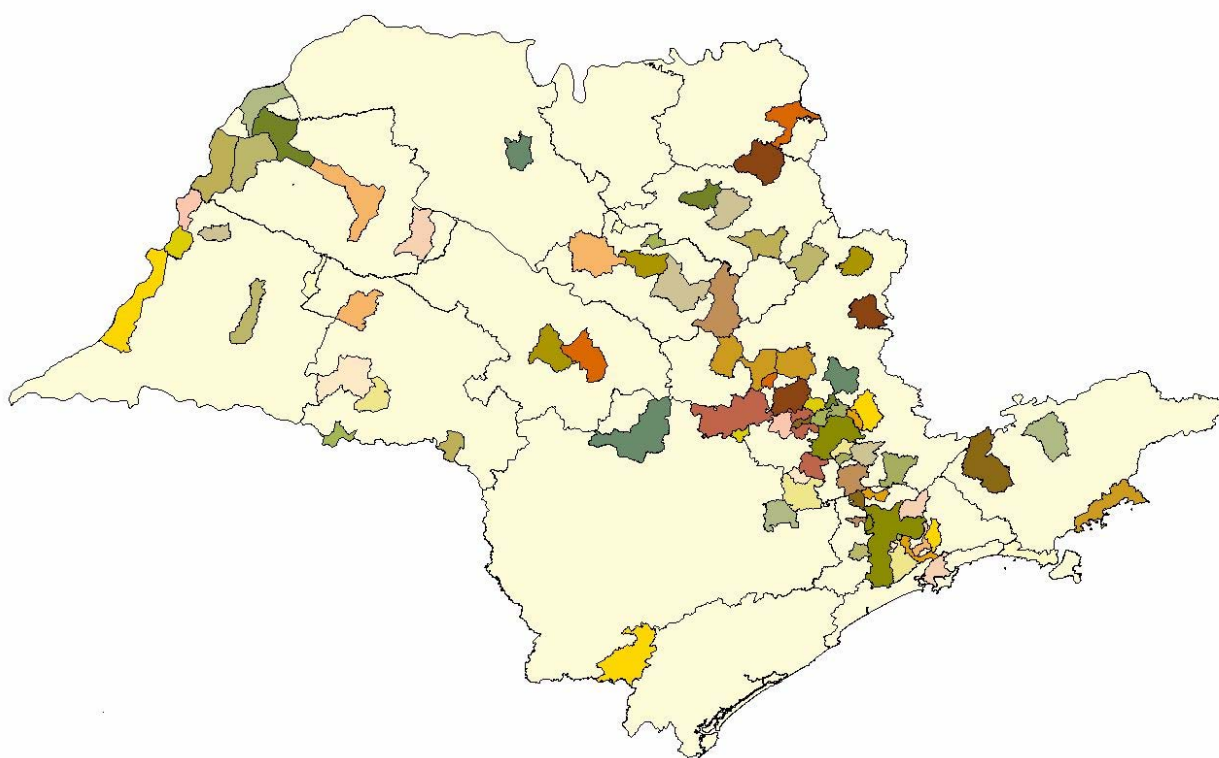
OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA...

CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DESTA

PESQUISA E SUAS ATUAÇÕES

1.1 - LOCAIS DE ATUAÇÕES

Por meio do levantamento realizado no início desse processo investigativo, foram identificados 88 indivíduos e/ou grupos e instituições que de alguma forma realizaram ou realizam atividades que aliam Educação Ambiental a práticas teatrais. Coincidentemente, o número de municípios apontados por eles como localidades onde são desenvolvidas suas práticas no Estado de São Paulo também é de 88 ²(MAPA 1).



MAPA 1 – Municípios nos quais são desenvolvidas atividades envolvendo teatro e Educação Ambiental no Estado de São Paulo, apontados pelos sujeitos pesquisados.

Analisando os dados podemos perceber que existem algumas cidades que se sobressaem quanto à quantidade de indivíduos e instituições que ali desenvolvem ou desenvolveram suas atividades. Certamente a cidade que reúne um maior número de diferentes atuações é a capital paulista, citada como palco de práticas por 26 dos sujeitos pesquisados. O segundo município em variedade de atuações é Santo André, também

² A relação total dos nomes dos municípios indicados como locais de atuação pelos sujeitos investigados, bem como a frequência com que foram citados, é apresentada no final deste trabalho no Anexo 3.

localizado na região metropolitana de São Paulo, fazendo parte do chamado ABC Paulista, sendo apontado por 10 sujeitos. Com o número bem próximo ao de Santo André, Piracicaba aparece como o terceiro município em maior número de práticas por diferentes indivíduos, totalizando 9 citações. Ainda, podemos identificar 8 cidades que foram citadas como locais de práticas de três a cinco indivíduos e/ou instituições; 18 que correspondem a palcos de atuação de 2 sujeitos e 58 que foram apontadas por apenas um indivíduo. Esses dados, assim, sugerem uma alta concentração de diferentes atuações na capital e em seus arredores, com destaque mais para o interior para a cidade de Piracicaba. Ao mesmo tempo esses dados revelam uma alta diluição de práticas nos diferentes municípios, principalmente, no interior do estado, uma vez que cerca de 65,9% das 88 localidades foram apontadas por apenas um sujeito, e cerca de 20,5%, por dois indivíduos pesquisados, além de 9,9% citadas por três a cinco pessoas. O número de municípios que reúne até três pessoas desenvolvendo atividades de Educação Ambiental aliadas ao teatro aproxima-se dos 96%.

A partir dos dados fornecidos nas respostas à questão 6 foi ainda possível analisar a amplitude de atuação, em termos de número de municípios onde os trabalhos são desenvolvidos, dos diferentes educadores. Sendo assim, pôde-se perceber que dos 62 sujeitos pesquisados, 41 especificaram que desenvolvem ou desenvolveram atividades em apenas uma cidade; enquanto que 8 atuam ou atuaram em duas; outros 8, em três a cinco; um outro, em sete; 3 em doze a quinze localidades diferentes e, finalmente, existe um que apontou atuações em dezessete cidades. Desta forma, pode-se perceber que existe uma forte tendência (cerca de 66,1%) das atuações dos sujeitos se restringirem a apenas um município. Muito provavelmente algumas das razões que envolvem esta evidência pode ser interpretada pelo fato destes indivíduos realizarem suas atividades na cidade onde residem, estudam ou pesquisam; ou, ainda, na cidade onde está sediada a instituição onde desenvolvem o trabalho ou o grupo ao qual estão ligados. Ainda, também podem indicar que suas atividades envolvendo teatro e Educação Ambiental estão diretamente ligadas ao trabalho que desenvolvem, como por exemplo, no caso de professores, ou ainda que suas atividades estão relacionadas com grupos de “teatro amador” e não vinculadas a grupos dedicados ao teatro, mais profissionais. Também, completando essa tendência, aparecem cerca de 12,9% de indivíduos atuando em apenas duas localidades e outros 12,9%, atuando em três a cinco, caracterizando uma baixa diversidade de municípios como local de atuação.

Por outro lado, apenas 6,5% caracterizaram uma ampla atuação, apontando desenvolvimento de trabalhos em doze a dezessete cidades. Averiguando-se outras características destes sujeitos que poderiam ajudar na compreensão de suas atuações, pôde-se perceber que se tratam de indivíduos vinculados a grupos teatrais profissionais que atuam na área da Educação Ambiental. Esses indivíduos, que destacamos, apresentam tempo de experiência variado em relação ao trabalho envolvendo teatro e Educação Ambiental - dois deles apresentam um tempo longo de atuação na área, 26 e 15 anos, desenvolvendo atividades deste tipo no estado de São Paulo desde o início da década de 90 – inclusive com atuações em outros estados e países; enquanto que os outros dois têm um tempo menor de atuação, de 5 anos, desenvolvendo essas atividades desde o ano 2000).

Todos desenvolvem práticas relacionadas a montagens e apresentações de peças teatrais, sendo que dois deles realizam, ainda, outras atividades, como palestras, interações e sensibilizações cênicas, e, também, oficinas, cursos, seminários. Cabe, também, ressaltar que as atuações de três deles, na maioria das vezes, estão vinculadas a diferentes parcerias, como escolas, organizações não-governamentais (ONGs), empresas, prefeituras e Secretarias Estaduais, o que de certa forma evidencia a conquista de maiores oportunidades de atuação em diferentes localidades, e sugere um envolvimento e uma certa força de atuação na área.

A seguir procuraremos desenvolver uma caracterização mais minuciosa acerca dos sujeitos e suas atuações identificados e investigados nesta pesquisa.

1.2 - SITUANDO OS PERSONAGENS DA PESQUISA

Apesar da primeira etapa de pesquisa ter identificado 88 indivíduos e/ou grupos e instituições que atuam ou atuaram aliando Educação Ambiental e teatro, não conseguimos entrar em contato com três deles – seja pelas informações disponibilizadas pelos outros indivíduos, seja pelas tentativas de busca através de recursos da internet. Também, por motivos desconhecidos, perdemos o contato com outros três, totalizando seis indivíduos para os quais não foram enviados questionários para a obtenção de informações mais detalhadas, numa nova etapa da pesquisa. Ainda, dos 82 questionários enviados aos sujeitos identificados na primeira etapa, foram respondidos e devolvidos 62, caracterizando uma taxa de retorno

aproximada de 75,7%, e representando 70,5% dos indivíduos, grupos e instituições levantados inicialmente.

Quanto à natureza da organização dos 26 indivíduos, grupos e instituições que não responderam os questionários, pudemos identificar, através do relato daqueles que os indicaram no levantamento inicial, que 9 deles representa grupos teatrais que desenvolvem parcerias variadas (tais como escolas, empresas e ONGs); 4 tratam-se de ONGs; dois, de universidades particulares; um, de um órgão estadual em parceria com ONG; um, de uma instituição federal; outro, de uma instituição especializada (Centro) e outro, de uma escola. Segundo os informantes, são vários os tipos de práticas por eles desenvolvidas que puderam ser identificadas, sendo, 7 na forma de apresentações de peças teatrais, duas como apresentações de teatro de bonecos, duas como peças realizadas por alunos de licenciatura em práticas de ensino. Além dessas, identificamos como práticas as dramatizações em salas de aula (2 relatos), duas como oficinas, uma como interação cênica com palhaço, outra como apresentação de peça por palhaço e, por fim, outra envolvendo teatro de rua, atuações circenses e *clowns*.

Quanto aos 62 sujeitos que participaram da segunda etapa dessa pesquisa, acreditamos ser no mínimo interessante, se não também importante, pontuar algumas questões relacionadas a seus dados pessoais, de forma a termos certa noção de como eles se caracterizam. Decidimos, então, iniciar a apresentação dos dados com uma coincidência: a metade exata dos indivíduos que responderam os questionários se constitui de homens, e a outra, de mulheres. Outro ponto interessante se relaciona com a faixa etária dos pesquisados, que acaba por revelar aspectos da experiência de vida dos indivíduos, bem como os grupos etários que têm desenvolvido atividades de teatro e Educação Ambiental. A apresentação dos dados levantados com esta investigação, então, pode ser conferida na Figura 2.

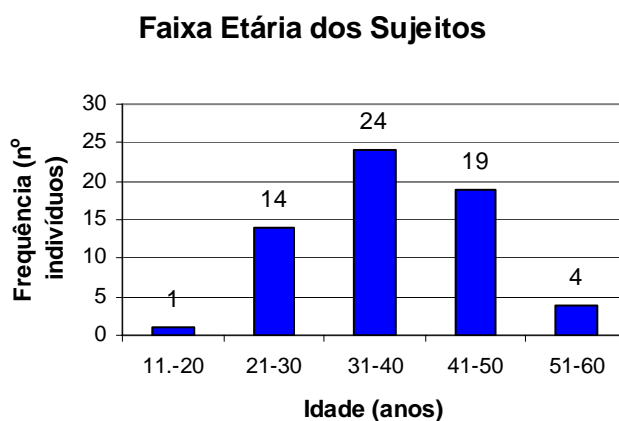


Figura 2. Distribuição por faixa etária dos sujeitos que aliam Educação Ambiental e práticas teatrais no Estado de São Paulo.

Para facilitar tanto a visualização quanto a interpretação dos dados, as idades dos indivíduos foram agrupadas em intervalos de dez anos. Desta forma, constatamos que, no momento em que foi realizada a pesquisa, a grande maioria (cerca de 92%) dos sujeitos pesquisados apresentavam idades que compreendia dos 21 aos 50 anos, entre jovens e adultos. Apenas um sujeito identificado apresentava idade menor a estas, correspondente a 18 anos, enquanto outros quatro situam-se numa faixa mais alta, compreendendo dos 51 aos 60 anos.

Outras informações interessantes são aquelas relacionadas com a formação, em termos de nível de escolaridade, dos indivíduos que desenvolvem e atuam nos trabalhos pesquisados. Esses dados são relevantes uma vez que a formação do indivíduo certamente é um dos aspectos que deve influenciar suas concepções e atuações.

Os dados sumariados na Figura 3 evidenciam três grupos. O primeiro indicando o curso de ensino médio completo, o segundo indicando o curso de ensino superior completo ou em andamento, e o terceiro indicando o curso de pós-graduação, também completo ou em andamento. Cabe ressaltar que não foi identificado nenhum indivíduo atuante que apontasse escolaridade inferior ao ensino médio completo.

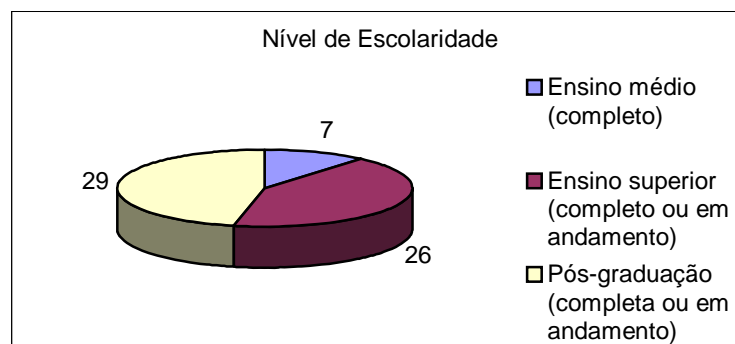


Figura 3. Distribuição, quanto ao nível de escolaridade, dos sujeitos que desenvolvem práticas de teatro em atividades de Educação Ambiental no Estado de São Paulo.

Observando-se os dados, podemos perceber que apenas 7 dos sujeitos investigados não deram continuidade aos seus estudos, de maneira formal, depois do ensino médio. Por outro lado, a grande maioria (89%) dos indivíduos estava naquele momento frequentando ou já havia concluído pelo menos um curso de nível superior. Dentre estes últimos, merece atenção o fato de mais da metade (29 dos 55 indivíduos) ter mencionado participação em programas de pós-graduação, entre cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Quanto aos 55 sujeitos graduados ou graduandos, foram identificados 19 diferentes cursos, sendo que quatorze indivíduos não especificaram sua área de formação superior (Figura 4). Cabe destacar que um indivíduo indicou ter concluído três cursos diferentes de graduação (História, Educação Física e Jornalismo), enquanto todo restante, apenas um. Os cursos que apresentam um maior número de sujeitos neles graduados são Biologia (6 sujeitos), Pedagogia (também 6) e Artes Cênicas (5). É interessante, no entanto, observarmos que, no conjunto, os sujeitos envolvidos neste tipo de trabalho apresentam uma variedade em termos de áreas de formação. Dos cursos mencionados, 7 deles apresentam uma ligação mais direta com a área ambiental (Biologia, Ecologia, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Oceanologia, Geografia e Agronomia), 1 com a área artística (Artes Cênicas), 1 com a área da educação (Pedagogia) e que, outros 10, representam diferentes áreas tanto das ciências humanas quanto das ciências exatas - Jornalismo, Direito, Comunicação Social, Educação Física, Psicologia, História, Letras, Matemática, Arquitetura e Economia. Sendo assim, parece-nos relevante também ressaltar que 26 respondentes, envolvidos em atividades de Educação Ambiental e práticas teatrais, têm a sua graduação em áreas que estão mais

diretamente relacionadas com atividades desta natureza, quais sejam, a temática ambiental, a educação e as artes cênicas.

O fato de a Biologia ter sido um dos cursos de graduação mais cursados pelos educadores pesquisados não nos causa nenhuma surpresa, uma vez que é bastante comum o envolvimento de biólogos com processos educativos que tratem da questão ambiental. Também, esperávamos encontrar um número em destaque de formados em artes cênicas, uma vez que esta pesquisa foca essa área artística, especificamente, em relação ao processo educativo. A marcante presença de pedagogos também não nos parece surpreendente pelo caráter educativo da temática aqui investigada. Contudo, esta evidência traz indícios interessantes de que a temática ambiental estaria conquistando maior espaço e credibilidade na área de educação, o que, em nossa interpretação, pode significar uma maior contribuição ao fortalecimento das práticas e pesquisas voltadas à Educação Ambiental. Ainda, os dados tendem a confirmar as observações de que a temática ambiental tem mobilizado diferentes indivíduos e profissionais, inclusive de áreas não ligadas diretamente à questão, representando certo destaque e uma significativa preocupação em torno do *acontecimento ambiental*. Dentre os diferentes profissionais, merece destaque a atuação de quatro indivíduos formados em jornalismo. Além destes, destacamos a mobilização daqueles da área artística, que acrescentam mais um ponto positivo à questão, a começar pelo seu poder de envolvimento e atração de um grande número de pessoas. Também, é interessante observar que o uso do teatro como veículo educacional não está restrito e valorizado apenas aos profissionais com graduação na área, mas envolve diferentes outros.

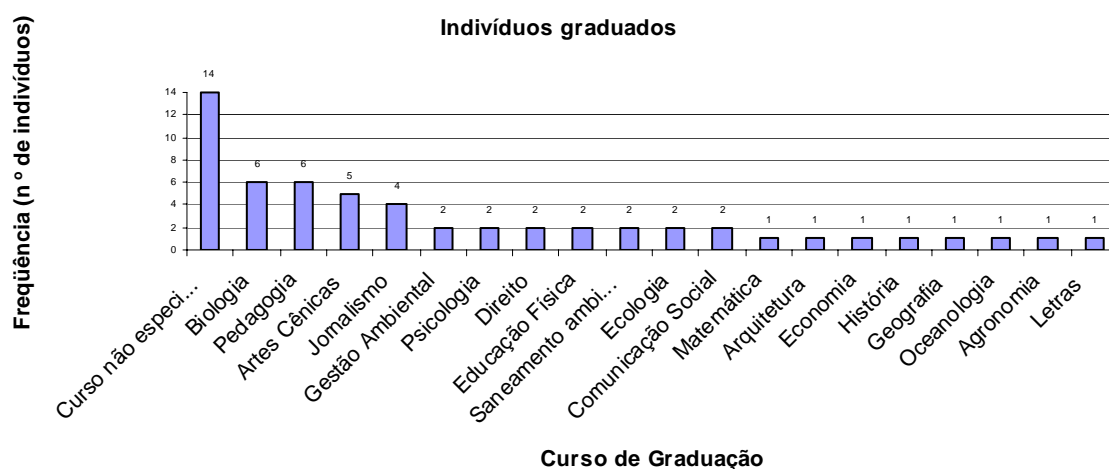


Figura 4. Cursos de graduação cursados pelos diferentes sujeitos que desenvolvem práticas de Educação Ambiental aliadas ao teatro no Estado de São Paulo.

O fato de muitos dos educadores investigados ter indicado suas experiências com a pós-graduação indica uma outra característica dos sujeitos que influencia suas práticas e atuações na área. Dos 55 indivíduos graduados, 29 deles concluíram ou estão desenvolvendo atividades de pós-graduação. Dentre estes, sete especificaram atividades de mestrado; outros três, de doutorado e, ainda, outros três, de especialização. Todos os outros indicaram apenas o curso, sem mencionar o nível, e ainda houve dois casos em que ocorreu o inverso, sendo mencionado o nível, mas não especificada a área.

As diferentes áreas apontadas podem ser organizadas em quatro grupos mais abrangentes (Figura 5). O primeiro deles e mais freqüente foi mencionado por 14 sujeitos e, envolve áreas do campo da Educação; o segundo, indicado por 8 indivíduos, configura-se como um campo voltado às questões que envolvem mais diretamente relações entre Ciência, Sociedade e Ambiente; e o terceiro, envolvendo a área de Psicologia e Terapia. O quarto grupo abrange áreas diferenciadas, como Marketing, Teorias e Técnicas de Comunicação, e Planejamento e Gestão Municipal.

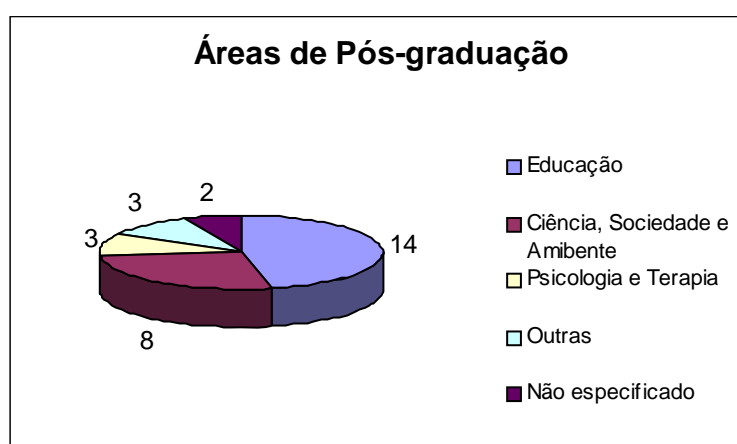


Figura 5. Área de pós-graduação dos diferentes sujeitos que desenvolvem práticas de teatro em atividades de Educação Ambiental no Estado de São Paulo.

No campo da Educação, doze respostas especificam três áreas de estudos. A primeira trata-se da área de Psicopedagogia, apontada por dois indivíduos; a outra, da área da Arte-educação, envolvendo três indivíduos; e a terceira e mais freqüente área de Educação Ambiental (cinco apontamentos) e Educação para a Ciência (dois indivíduos).

Já no campo considerado como de relações entre Ciência, Sociedade e Ambiente, destaca-se a área de ecologia, com três indicações, e as áreas de Geografia, Agronomia, Planejamento Ambiental, Gestão Ambiental Pública e Processo Civil e Ambiental, cada uma apontada por apenas um sujeito. Finalmente, nas áreas de Psicologia e Terapia, foram identificadas três linhas mais específicas, como Psicologia, Psicodrama, e Dinâmicas Corporais e Expressão Terapêutica, sendo cada uma delas referenciadas por um indivíduo diferente.

Além da variedade de áreas de formação mais uma vez evidenciada, torna-se ainda mais marcante a atuação de profissionais que buscam ou apresentam maior especialização e formação na área educacional. Neste sentido, destacam-se, ainda, a área de Educação Ambiental e de Arte-educação, apontando para atuação de 10 indivíduos com uma especialização mais diretamente voltada à temática desta pesquisa, representando 16,1% do total dos 62 sujeitos investigados nesta fase. Também merecem destaque as oito referências às áreas que envolvem Ciência, Sociedade e Ambiente, indícios de envolvimento e atuação significativos de profissionais que apresentam formação mais aprofundada em áreas que envolvem mais diretamente a temática ambiental. Além destes, merece destaque a atuação de dois profissionais na área de psicopedagogia e de outros três na área de psicologia e terapia, envolvendo questões que relacionam a educação ao desenvolvimento pessoal, muitas vezes utilizando a arte como elemento mediador.

Outra questão significativa que ainda pode ser acrescentada a essa discussão, é a profissão atual mencionada por cada um dos sujeitos pesquisados. Neste sentido, os indivíduos foram divididos em onze categorias, conforme apresentado na Figura 6. É importante ressaltar que as categorias foram construídas tentando-se colocar em evidência as profissões relacionadas com a temática aqui pesquisada. Neste sentido, também é preciso evidenciar que diversos profissionais apresentam mais de uma profissão ou encaixam-se em diferentes agrupamentos. No entanto, na sistematização dos dados foram consideradas, apenas aquela de maior destaque para essa pesquisa, como, por exemplo, profissões na área

educacional. Contudo, as outras profissões mencionadas serão comentadas no texto, ao longo da discussão de cada uma das categorias.

Desta forma, os diferentes agrupamentos propostos englobam Professores / Educadores, Arte-educadores, Educadores ambientais, Coordenadores de projetos educativos, Profissionais atuantes na área ambiental, Artistas, Pesquisadores e estudantes, Consultores, Administradores de ONGs, Administradores de empresas, além de outros.

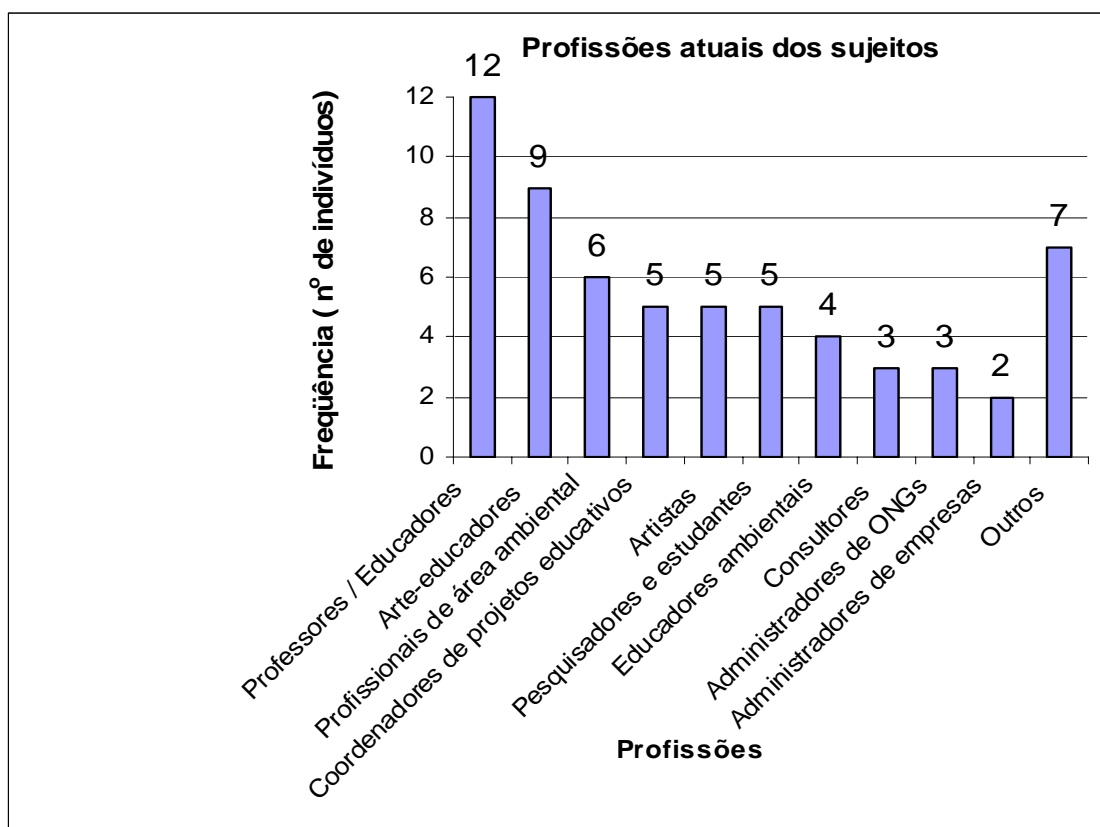


Figura 6. Distribuição por profissão dos indivíduos que aliam Educação Ambiental e práticas teatrais no Estado de São Paulo.

Dentre os 62 indivíduos, a profissão mais frequente é a de professor / educador, exercida por 12 pessoas, sendo que três deles voltam-se à área ambiental (meio ambiente, geografia e Educação Ambiental) e seis à área teatral. Destes últimos, quatro, além de atuarem como educadores, apresentam-se como artistas (três como atores e diretores, e um como cantor). Também uma professora, da área de Cultura Internacional, identifica-se como

coordenadora de projeto sócio-ambiental em escola. Apenas um indivíduo (área teatral) indicou atuação em nível escolar, e outros dois (área ambiental) em nível universitário; os outros não especificaram as suas atividades.

O segundo maior número de profissionais, num total de 9, identificam-se como arte-educadores. Dentre estes, três identificam-se também como artistas, envolvendo dramaturgia, poesia e direção. Um dentre estes artistas identifica-se como consultor de teatro. Ainda, dois outros arte-educadores afirmaram ser proprietários e empreendedores de empresa, um na área de ecologia, educação e arte, e outro na área de recreação e lazer.

O terceiro maior grupo é aquele que engloba profissionais de diferentes atuações relacionadas à área ambiental. Destacam-se nesta categoria, dois analistas ambientais, um ambientalista, um geógrafo, um coordenador ambiental e um diretor de aquário municipal.

Três outros grupos, também, destacam-se com cinco indivíduos cada. O primeiro deles agrupa profissionais que atuam como coordenadores de projetos educativos seja em órgãos públicos ou em outras instituições. Dentre estes, um indivíduo se apresenta também como consultor em psicodrama. O outro grupo é caracterizado por artistas, envolvendo atores, diretores e produtores culturais, dentre as áreas especificadas. Por fim, o terceiro envolvendo três indivíduos que se identificam como pesquisadores e dois como estudantes.

Ainda, outros quatro indivíduos identificam-se como educadores ambientais. Um deles se apresenta como biólogo, e outro afirma ser chefe de divisão de Educação Ambiental da prefeitura de seu município.

Existem, ainda, aqueles que trabalham na administração e direção de ONGs, caracterizados por um presidente, um diretor e um secretário executivo. Outros três indivíduos indicaram trabalho na área de consultoria, sendo um na área de lazer e recreação e outro, em treinamentos ao ar livre. Na área empresarial, um indivíduo relatou trabalhar na administração de empresa jornalística e outro ser empresário na área de treinamentos.

Finalmente, em outras profissões agrupamos as respostas dadas por 7 sujeitos, uma vez que estes informaram um rol muito variado de atividades. Trata-se de um jornalista, um advogado, um economista, um agente de saúde, um funcionário público estadual (sem especificações), além de um aposentado e um desempregado.

Lançando-se um olhar mais analítico para esses dados, podemos constatar que apenas cerca da metade dos indivíduos (30, dos 61 que especificaram sua profissão) mencionou exercerem profissões diretamente ligadas à área educacional, seja em termos gerais, ligada à temática ambiental ou ao campo da arte. É curioso que dentre todos, apenas cinco sujeitos se identificam como educadores ambientais. Em compensação, 15 sujeitos de pesquisa se identificam com atividades profissionais relacionadas à arte-educação ou com o ensino de arte. Estes dados talvez possam ser explicados pelo fato de não ser o termo “educador ambiental” muito utilizado como denominador de profissão e sim uma atividade na qual profissionais de diferentes áreas podem se envolver. Acreditamos que esse ponto mostra-se relevante uma vez que nos remete à questão da competência profissional para o desenvolvimento de trabalhos com a Educação Ambiental.

Além disso, na tentativa de identificar outros aspectos relacionados com esses dados sobre as experiências profissionais dos sujeitos que desenvolvem atividades de Educação Ambiental aliadas a práticas teatrais, é realmente instigante o fato de esses profissionais terem se auto-identificado mais proximamente com a área artística, do que com a área ambiental.

Ainda, acreditamos ser interessante explorar novos tipos de informações relacionadas às experiências profissionais dos sujeitos investigados. Informações sobre o tempo com que o indivíduo trabalha na área, por exemplo, devem ser levadas em conta, uma vez que sua experiência, de alguma forma, exerce influência na construção de suas diferentes concepções e no planejamento e desenvolvimento de suas práticas.

Sendo assim, os dados que tratam do tempo de experiência dos sujeitos em aliar atividades de Educação Ambiental a práticas teatrais foram coletados ao ser proposta a questão 2 do questionário (Anexo 1). A Figura 7 sumaria estes dados, organizados em intervalos de cinco anos, em um gráfico, e permite claramente perceber que, para a maioria, o tempo de experiência com esse tipo de trabalho não é muito grande, ou seja, em torno de um a dez anos de atuação. Ainda, é importante destacar que destes, 35 sujeitos apresentam experiência inferior à de cinco anos, representando mais da metade dos indivíduos pesquisados (56%). Dentre aqueles com experiência de mais de dez anos, destacam-se 6, com experiência entre onze e quinze anos; 5, entre dezesseis e vinte anos; e, apenas, um, entre vinte e um e vinte e cinco anos, e dois, entre vinte e seis e trinta anos.

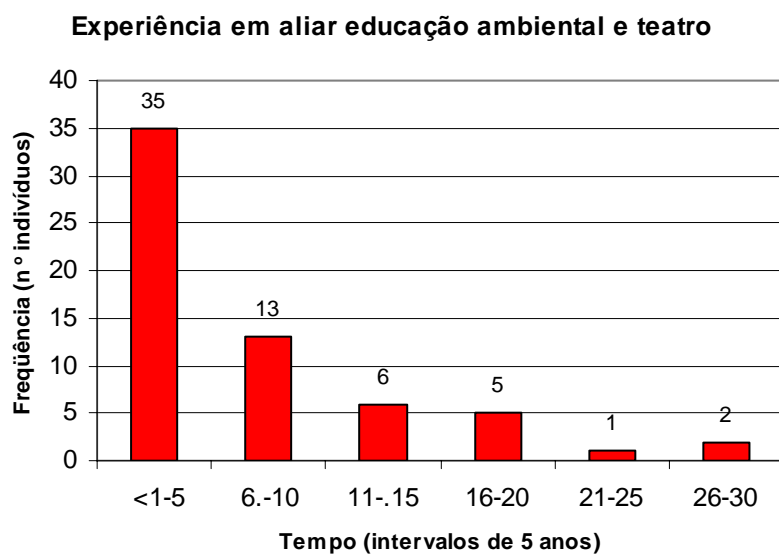


Figura 7. Experiência, em anos, dos indivíduos que aliam Educação Ambiental e práticas teatrais no Estado de São Paulo relacionadas com atividades que aliam Educação Ambiental e teatro.

Também é interessante avaliarmos a experiência dos sujeitos em termos de tempo de envolvimento em relação tanto ao teatro, mas desvinculadas de atividades educativas em geral, quanto em relação à práticas de educação, desvinculadas do teatro. A Figura 8 explicita a experiência apontada pelos sujeitos pesquisados em relação a práticas que envolvem teatro. Destacam-se tanto aqueles com notável experiência, quanto aqueles sem nenhum envolvimento. Notamos que, dentre os que indicaram experiência, 19 indivíduos (30,6%) apresentam experiência de até 10 anos, com destaque para 12, com experiência inferior a 5, enquanto que outros 21 (33,9%), atuam na área há mais de 11 anos. A experiência máxima encontrada foi de 34 anos.

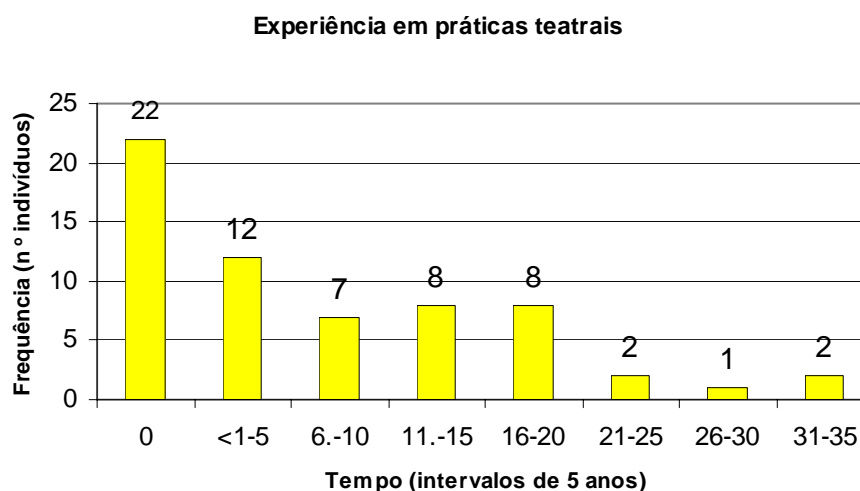


Figura 8. Experiência, em anos, dos indivíduos pesquisados quanto ao desenvolvimento de práticas teatrais.

Finalmente, ainda em relação à área teatral, 22 indivíduos (35,5%) afirmaram não desenvolverem, nem no passado e nem na atualidade, atividades que envolvam teatro além daquelas aliadas às suas práticas de Educação Ambiental. Conforme nossa avaliação, 19 destes apresentam formação e atuação profissional em campos relacionados diretamente à temática ambiental, aliada ou não à questão educacional. Também, 19 indivíduos se dizem envolvidos com Educação Ambiental há 5 ou mais de 5 anos, com destaque para 11 sujeitos que desenvolvem atividades na área há mais de 10 anos.

Já quanto ao tempo de experiência em Educação Ambiental, podemos notar, na Figura 9, que se destacam aqueles indivíduos que atuam na área há até 10 anos, representando 74,2%. Outros 21% têm realizado atividades de Educação Ambiental há mais de 11 e menos de 20 anos. Finalmente, o restante de 4,8% detém as maiores experiências, em mais de 21 anos. Cabe destacar que a maioria, representada por 24 sujeitos, apresenta as experiências menos longas, desenvolvidas em até cinco anos. Seguem-se, assim, de maneira também significativa, o grupo de 22 indivíduos com experiências compreendidas entre 6 e 10 anos. Ainda, existem dois grupos intermediários, um formado por oito, e outro por nove pessoas, que desenvolvem práticas entre 11 e 15 anos, e entre 16 e 20, respectivamente.

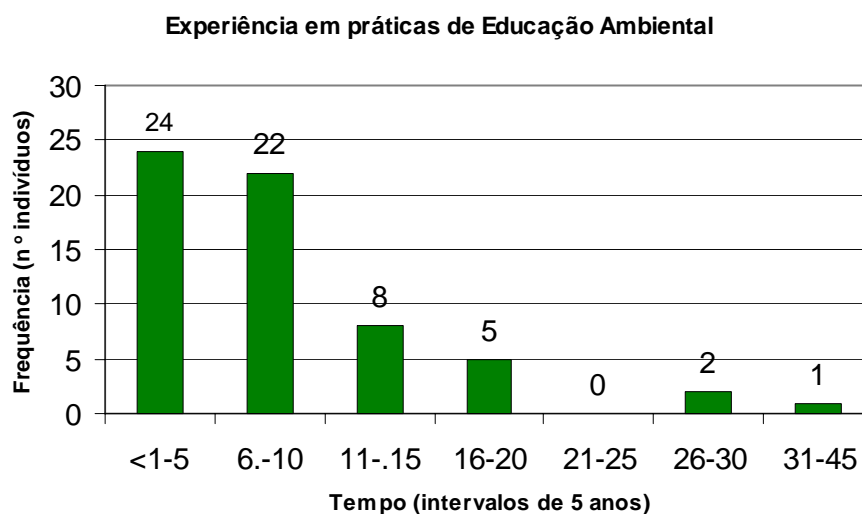


Figura 9. Experiência dos indivíduos em anos relacionadas ao desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental.

Em relação à área da Educação Ambiental, destacamos que 23 indivíduos apresentaram um tempo de experiência em Educação Ambiental igual ao tempo de experiência em aliar práticas teatrais a atividades de Educação Ambiental. Numa análise, acreditamos que esses dados trazem indícios de duas possibilidades que, em alguns casos, inclusive podem se somar. A primeira sugere que, desde o início do desenvolvimento de práticas educacionais ligadas à temática ambiental, esses indivíduos já empregavam o teatro como recurso educativo. A segunda, por sua vez, sugere que os indivíduos tenham se aproximado da temática ambiental através do teatro. A soma das duas possibilidades é especialmente percebida como uma interpretação pertinente no caso de 14 destes sujeitos, cuja formação e/ou profissão envolvem explicitamente a área artística e/ou da arte-educação, além de todos indicarem uma experiência maior na área de teatro do que de Educação Ambiental, inclusive encontrando-se uma significativa diferença de mais de 10 anos em nove dos casos.

1.3 - PRÁTICAS: PRODUTORES, CENÁRIOS E PÚBLICOS

Numa tentativa de voltarmos à análise enfocando mais as práticas dos sujeitos, acreditamos ser interessante destacar o papel desenvolvido nas atividades relatadas por cada

um que respondeu o questionário. A partir de suas respostas, pudemos identificar as funções exercidas pelos sujeitos, classificadas em cinco grupos, relacionados à coordenação, concepção e criação, educação e facilitação, direção, além de atuação. A grande maioria indicou exercer mais que uma função no desenvolvimento das ações, entretanto, por motivo de análise, optamos agrupá-los de acordo com suas atuações de maior destaque (Figura 10), apontando-se, posteriormente, os outros papéis por eles mencionados.



Figura 10. Funções exercidas pelos sujeitos pesquisados nas práticas apontadas envolvendo Educação Ambiental e teatro no estado de São Paulo.

Notamos que a maioria, 24 indivíduos, atua na coordenação dos projetos e atividades. Neste grupo, destacam-se 11 indivíduos que também atuam ou atuaram na execução e criação, tanto de peças, quanto de outras atividades, desenvolvendo papéis relacionados à atuação, produção e captação de recursos, direção ou palestras. Ainda, dois sujeitos destacam-se como coordenadores de divisão de Educação Ambiental de órgãos públicos.

O segundo grupo, denominado como de concepção e criação (Fig. 10) engloba também um número grande de indivíduos, isto é, 17, que agrupa as funções relacionadas com a concepção de projetos, idéias e peças e na criação de exercícios, atividades e roteiros teatrais. Neste grupo, 7 se apresentam, também como atores e diretores; 6, como aqueles que desenvolvem e executam as ações e 3 como professores e diretores. Dois indivíduos deste

grupo identificam-se com a função de desenvolver a formação do grupo com quem trabalha e novas lideranças.

Outro grupo é aquele representado por 11 sujeitos que se identificam como educadores e facilitadores das atividades. Dentre estes, 4 apresentam funções interessantes que envolvem diretamente uma interação com a platéia, instigando sua participação e seu envolvimento reflexivo e/ou afetivo com o espetáculo apresentado.

Além desses grupos apontados, existem outros dois, menos numerosos, cujas funções retratadas relacionam-se especialmente com a montagem e a apresentação de peças ou cenas teatrais. Um deles é representado por 6 indivíduos que trabalham como atores nas práticas, e outro, por 5, que atuam como diretores.

Ainda, cabe destacar que 4 do total de sujeitos investigados nesta fase da pesquisa apontaram ser também pesquisadores nas atividades, seja do próprio processo de desenvolvimento das práticas, seja de temas relacionados a questões ambientais.

Também, outro ponto relacionado à atuação dos sujeitos trata-se do tempo, em anos que eles têm dedicado a desenvolver as práticas por eles especificadas no estado de São Paulo. A Figura 11 ilustra esta questão, ressaltando-se que 16 indivíduos não forneceram informações de datas de atuação.

Ao observarmos o gráfico, podemos notar que 52,2% (24 indivíduos) dos 46 que informaram que se dedicaram ou se dedicam a essas atividades por 1, 2 ou 3 anos. Já 9 indivíduos se dedicaram ou se dedicam a essas atividades por um tempo maior, de quatro a seis anos. Outras 7 pessoas envolveram-se ou ainda se envolvem com essas atividades por 7, 8 ou 9 anos. Quatro se destacam, ainda, com uma forte atuação em mais de 10 e em menos de 12 anos; enquanto outros se apresentam como militantes de longos anos, desenvolvendo atividades envolvendo Educação Ambiental e teatro por 15 e 16 anos. Este último se auto-identifica como pioneiro em atuação na área.

Esses dados podem sugerir diferentes e inúmeras interpretações. Dentre outras, uma delas pode estar relacionada ao fato de diversos indivíduos ainda apresentarem uma experiência de atuação pequena e recente na área, ao lado de alguns poucos militantes de longas datas. Ainda, podem refletir que grande parte de práticas que aliam Educação Ambiental e teatro sejam desenvolvidas de forma esporádica, sem continuidade ou a partir de

projetos que envolvem outras atividades ou recursos metodológicos. Ou ainda, podem indicar que as atuações dos indivíduos não sejam restritas ou não apresentem como prioridade o desenvolvimento desse tipo de prática.

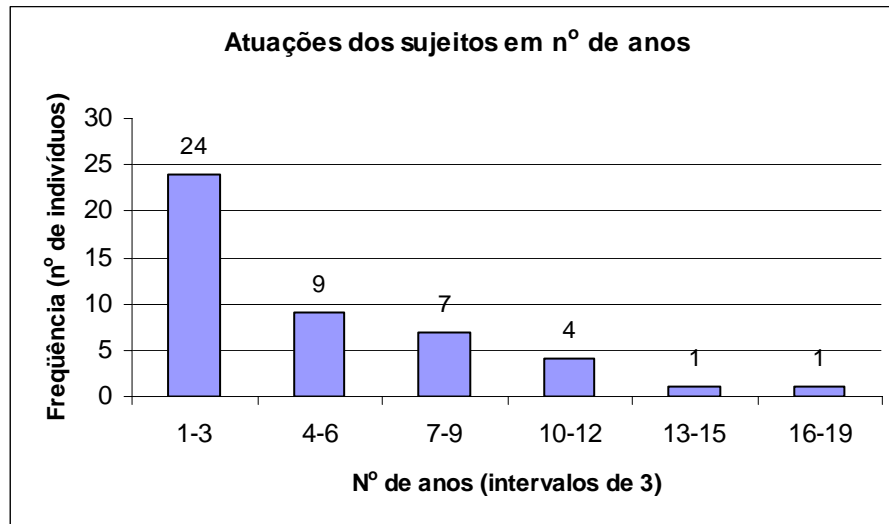


Figura 11. Atuações do sujeitos de pesquisa relacionadas com Educação Ambiental e teatro no Estado de São Paulo em número de anos.

Outra questão importante é a indicação dos anos a partir dos quais os sujeitos vêm se envolvendo com o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental aliadas ao teatro. Neste sentido, a Figura 12 apresenta a distribuição, por ano, do registro de práticas desenvolvidas pelos sujeitos desta pesquisa. É importante esclarecer que as mesmas práticas de um mesmo sujeito quando realizadas diversas vezes num ano foram registradas apenas uma vez.

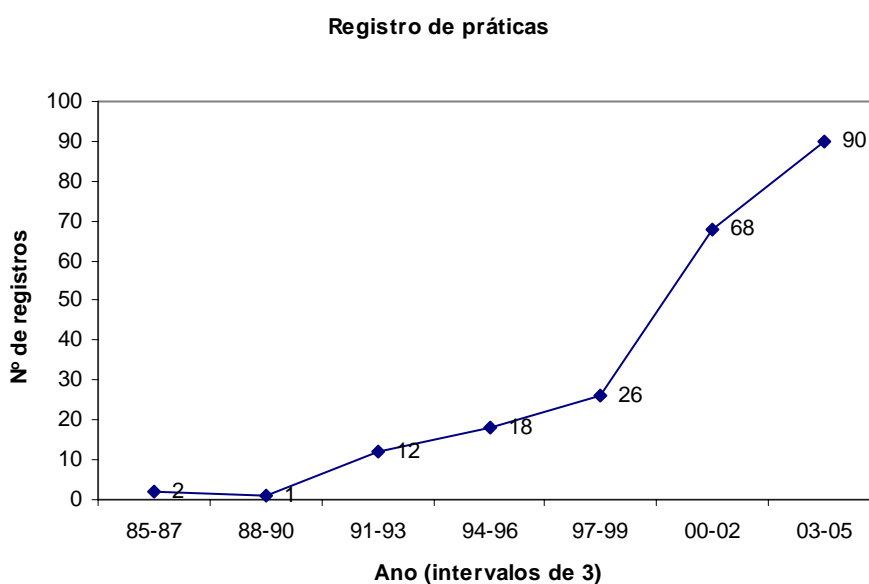


Figura 12. Registro do número de atividades de Educação Ambiental e teatro realizadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo dos anos.

De acordo com o gráfico, podemos claramente perceber que as práticas apontadas pelos sujeitos foram desenvolvidas especialmente nos últimos anos, sendo seu ápice os anos de 2004 e 2005, com 90 registros nos últimos três anos. Estes dados evidenciam, a tendência quanto ao aumento de atuações, destacando o salto que é dado a partir do ano 2000, de 68 registros, contra 26, nos anos anteriores. Podemos notar, também, um aumento significativo de atuações a partir do início dos anos 90 (o que provavelmente pode estar relacionado à idade dos indivíduos pesquisados), sendo registradas 12 atuações diferenciadas entre 1991 e 1993. Interessante que nesta época o campo ambiental estava, tanto no contexto mundial como, no brasileiro, vivendo momentos de grande destaque, por ocasião da Eco ou Rio -92, realizada no Rio de Janeiro. A Eco 92 foi uma conferência internacional que reuniu diversos países e que evidenciou o envolvimento de diversos outros movimentos sociais e segmentos da sociedade civil com as preocupações e lutas em torno das causas ambientais em suas diferentes dimensões. Alguns indivíduos (3) aqui, estudados, inclusive, apontaram o desenvolvimento de atuações cênicas nesta conferência.

Também, de grande relevância para esse levantamento e estudo é a investigação da natureza da organização com as quais os indivíduos atuantes na área e que participaram desta

pesquisa estão envolvidos para a realização de suas atividades. A Figura 13 representa, assim, as diferentes instituições com as quais os sujeitos que responderam ao questionário se envolveram para desenvolver suas práticas no estado de São Paulo.

Através das respostas dos sujeitos, pudemos observar que estes estiveram envolvidos com 20 instituições públicas diversificadas para o desenvolvimento de suas atividades, sendo duas federais, três estaduais e treze municipais. As instituições de caráter federal são representadas pela EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e pelo IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), sendo que este apresenta ações diferenciadas, desenvolvidas pela Coordenadoria de Educação Ambiental e pelo Projeto TAMAR. Os órgãos e instituições estaduais são representados pela Secretarias de Cultura, de Educação e do Meio Ambiente, pela SABESP e pelo Instituto Florestal, sendo este apontado por dois sujeitos em diferentes localidades e práticas. Finalmente, os municipais, são representados por uma variedade de 13 organismos: 3 Prefeituras de diferentes localidades, Parques e Zoológicos Municipais, Aquário Municipal, Secretaria de Cultura e Educação, Secretaria da Saúde, SEDEMA (Secretaria Municipal de Defesa do Meio Ambiente), SEMASA (Serviço Municipal de Saneamento Ambiental de Santo André), LIMPURB (Departamento de Limpeza Urbana da Secretaria Municipal de Serviços de São Paulo), Coordenação de Teatro do Oprimido, e Centro de Referência da Juventude.

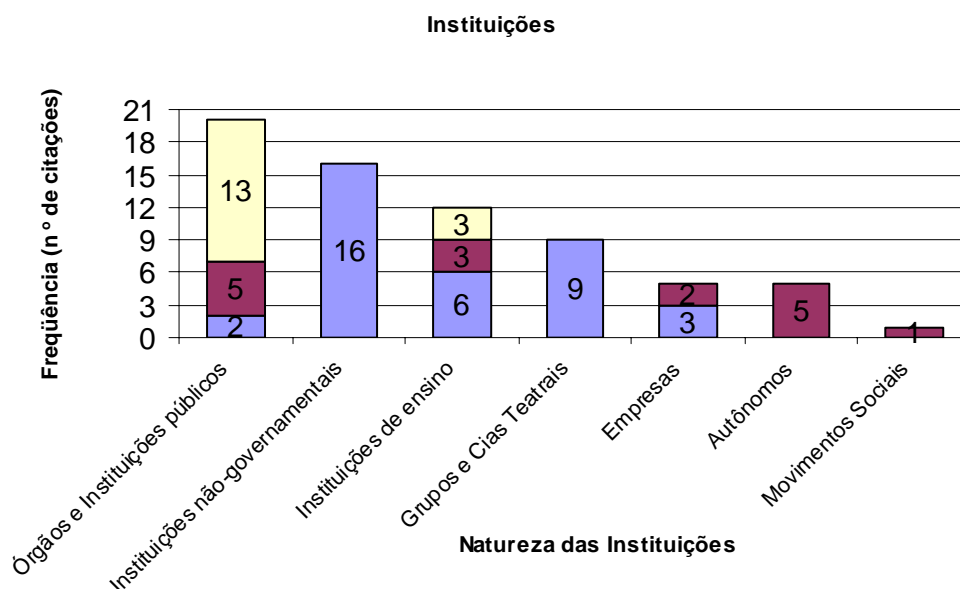


Figura 13. Natureza das instituições com as quais os sujeitos que atuam aliando Educação Ambiental ao teatro estão vinculados.

Alguns destes sujeitos, cuja atuação vincula-se a instituições e órgãos públicos, apontaram desenvolver suas atividades também em parceria com outras instituições, destacando-se no âmbito estadual parcerias com ONG e com uma universidade privada. Em nível municipal, destacam-se três parcerias com escolas públicas; uma com um grupo teatral; uma com outro órgão municipal e outra com uma universidade pública.

Também, foram relatadas práticas diferenciadas sendo desenvolvidas por indivíduos relacionados a 16 diferentes instituições não-governamentais com finalidades públicas (como ONGs, associações e núcleos sociais, culturais e ambientais). Dentre estas merece destaque o SESC (Serviço Social do Comércio), em diferentes localidades, apontado como parceiros para as atuações de 5 sujeitos. Dentre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos nestas instituições, 8 se dão ou deram através de diferentes parcerias, caracterizada em 8 também diferentes tipologias: parcerias realizadas tanto com escolas, quanto com empresas ou outra ONG;

parceria escolas, associações e um órgão estadual; parcerias com empresas e órgãos estaduais; parcerias com escola e um órgão municipal; parceria apenas com escolas; parceria com uma universidade privada.

Também foram identificadas práticas realizadas por indivíduos relacionados a 12 diferentes instituições de ensino, representadas por 6 escolas públicas de ensino básico, três particulares e três universidades públicas. Dentre as universidades destacam-se 3 ações realizadas pela UNESP (Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho) em diferentes *campi*, duas pela ESALQ-USP (Escola Superior Luiz de Queirós – Universidade de São Paulo) e uma pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Dentre estas, apenas um sujeito vinculado a uma escola particular aponta parceria com ONG.

Outras atividades, ainda são realizadas por grupos e companhias de teatro envolvidas com Educação Ambiental e que muitas vezes acabam prestando serviços para prefeituras, escolas, empresas e ONGs, apresentando espetáculos. Foram identificados 9 diferentes grupos/ companhias teatrais, vários deles com experiência em parceria com ONGs, escolas e empresas.

Outro grupo corresponde aos indivíduos cujo trabalho educativo vincula-se a empresas, sendo três delas voltadas à Educação Ambiental. Um deles indica ser proprietário deste último tipo de empresa, enquanto os outros dois indicaram serem funcionários de empresas voltadas à área de engenharia e construção. Neste caso, as parcerias indicadas envolvem escolas, zoológico municipal e uma instituição federal.

Outros indicam, ainda, uma desvinculação de instituições, atuando como autônomos e/ou voluntários, um apontando desenvolvimento de parceria com escolas, e outro com ONG. Finalmente, há também ações desenvolvidas por um movimento social temático, o “Mulheres pela Paz”.

Finalmente, na tentativa de caracterizar as práticas desenvolvidas, foi solicitado no questionário que fossem indicados o público alvo e os locais onde as práticas são ou foram desenvolvidas. Esses dados estão sumariados na Figura 14.

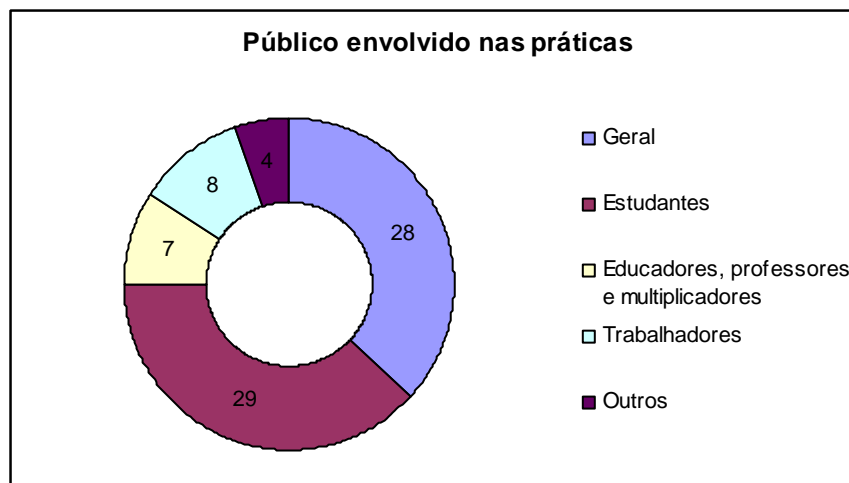


Figura 14. Público para o qual as práticas relacionadas com Educação Ambiental e teatro são desenvolvidas no Estado de São Paulo.

De maneira ampla, existem dois grandes grupos para os quais as atividades aqui identificadas são desenvolvidas. O primeiro compreende atuações voltadas para um público genérico, e o segundo ações dirigidas a grupos mais específicos. Ações voltadas para o público em geral foram relatadas por 28 indivíduos, enquanto 48 respondentes fizeram referências a um público mais especializado. Dentre estes últimos, 29 afirmaram orientar as suas atividades para estudantes; 8, para diferentes tipos de trabalhadores; 7 para educadores, professores e multiplicadores; enquanto 4 apontaram um público bastante específico. É importante destacar, no entanto, que muitos indivíduos desenvolvem ou desenvolveram atividades envolvendo diferentes tipos de público, de forma que apenas 11 indivíduos apontaram atuações apenas para um público genérico, e 20, apontaram práticas voltadas apenas a um determinado grupo mais específico. Neste sentido, destacam-se 14 sujeitos que desenvolvem atividades especificamente para estudantes; outros 3, para trabalhadores; outros 2, para públicos ainda mais específicos (mulheres e praticantes de ecoturismo); e outro, para professores.

Tendo como referência a faixa etária do público genérico, os dados coletados indicam que 19 trabalhos foram orientados para as crianças, 5 para adolescentes, 11 para jovens, 10 para adultos, 1 para idosos. Identificamos, ainda, 17 menções a atividades direcionadas a um público em geral o qual é caracterizado por diferentes faixas etárias.

Das atividades orientadas para estudantes, as indicações evidenciam que 7 foram voltadas à Educação Infantil (com nenhum indivíduo com atuações restritas a apenas este nível de ensino); 16, ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (sendo 9 restritos a esse nível); 7, ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries (3 restritos); 7, ao Ensino Médio (1 restrito); 2, ao Ensino Superior (1 restrito); e 1, à Educação de Jovens e Adultos (não restrito a ela).

No que diz respeito às atividades voltadas para os trabalhadores, 5 indivíduos desenvolvem ações voltadas a funcionários e executivos de empresas; 2, a trabalhadores específicos como os da construção civil, catadores e jornalistas (sendo que um indivíduo também direciona ações a executivos); e 2, a funcionários de órgãos públicos. Por sua vez, 7 sujeitos desenvolvem atividades voltadas a educadores, enquanto outros quatro direcionam-se a público ainda mais específico, como mulheres, freqüentadores de parque, colaboradores de órgão estatal e praticantes de ecoturismo.

Já a Figura 15 retrata os locais onde são desenvolvidas as atuações mencionadas pelos sujeitos da pesquisa. Os dados evidenciam que as escolas são os locais mais citados nas respostas para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental e teatro, sendo identificados 12 indivíduos desenvolvendo práticas em escolas públicas; 2, em escolas particulares; e 14 em escolas não especificadas. Dentre estes, destacam-se dois indivíduos que atuam tanto em unidades públicas, quanto em particulares.

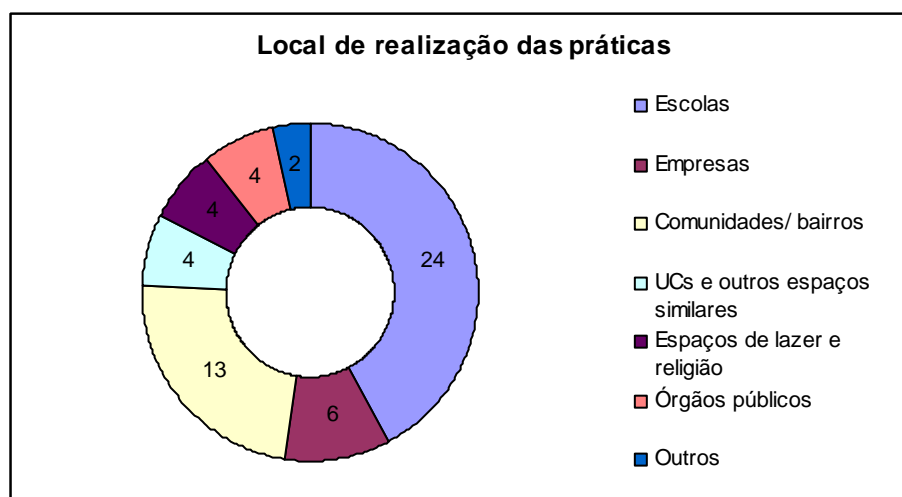


Figura 15. Local onde são realizadas as práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental.

Outros locais de destaque são as comunidades e bairros, nos quais as atividades ocorrem em praças, ruas e outros locais públicos. Neste grupo, destacam-se 7 indivíduos que indicam atuações em bairros; 5, em comunidades carentes; e 1, em comunidades rurais.

O terceiro local mais contemplado são as empresas, com 6 indicações. Seguem-se, então, outros três grupos com quatro respostas que fazem referências a órgãos públicos; locais de lazer e de exercício de religião (2 indicações em igrejas, uma em shoppings e outra em bares), além de Unidades de Conservação (UC) e instituições voltadas aos cuidados com a flora e a fauna (Parques, outras UCs Horto Florestais, Aquário Municipal e Zoológicos). Ainda foram citadas também atividades em festas infantis e em usinas hidrelétricas.

É importante atentar que, assim como ocorre com o público envolvido, muitos indivíduos também desenvolvem ou desenvolveram suas atividades em diversos locais. Desta forma apontamos, através da análise dos dados, que existem 10 indivíduos com atuações focalizadas apenas no âmbito escolar; 4 indivíduos com enfoque comunitário; um, destacando o trabalho junto a empresas; 3, restritos a atuações em UCs e instituições de caráter similar e um último que realiza suas atividades em um órgão público.

1.4 – NOS BASTIDORES

É interessante, também, apontarmos que em muitas respostas vieram, junto aos questionários, recados de incentivo a essa pesquisa, além de notícias publicadas em jornais sobre o trabalho desenvolvido pelo sujeito, panfletos de divulgação de atuações, dois artigos escritos sobre o trabalho desenvolvido por um determinado educador, sendo um científico, três monografias e dois livros de autoria própria, envolvendo suas práticas. Somado a esses indicativos de grande aceitação e entusiasmo para com essa pesquisa, cabe destacar o bom relacionamento que desenvolvemos mais especialmente com alguns sujeitos que, por conta de estarem sempre mantendo contato para saber informações do andamento do trabalho, tivemos a oportunidade de trocar maiores idéias, estabelecendo até um certo vínculo de bem-querer e amizade, com diversas tentativas de encontros para finalmente nos conhecermos pessoalmente. Por incrível que pareça, os encontros com esses que se mantiveram mais próximos no acompanhamento da pesquisa, inclusive indicando sempre novas bibliografias e eventos, não se concretizaram até o momento. Em compensação, conhecemos, de maneira casual, cinco outros participantes desta pesquisa. Acreditamos ser interessante retratar esses

ocorridos aqui para socializar com os leitores, dentre os quais acreditamos estarem sujeitos que foram investigados neste estudo, o quanto foi gratificante esse processo.

Colocadas estas questões, assim, pudemos destacar que 88 indivíduos foram identificados como aqueles que desenvolvem práticas aliando teatro e Educação Ambiental no Estado de São Paulo, dos quais 62 responderam o questionário desta pesquisa. Estes apontaram desenvolver suas práticas em 88 municípios, dos quais destacamos aqueles da região metropolitana de São Paulo – incluindo a própria capital –, que apresentaram uma alta concentração de atuação destes sujeitos.

Ainda, quanto aos sujeitos desta pesquisa, de maneira geral, pudemos detectar que metade deles pertence ao sexo masculino, e metade ao feminino, e que a maioria deles encontra-se na faixa etária dos 20 aos 50 anos. Também, a grande maioria se destaca por ter cursado ou estarem cursando o ensino superior, dos quais mais da metade também apontou estar envolvido em algum programa de pós-graduação. A variedade de cursos de graduação apontada é grande, com destaque para aqueles ligados à temática ambiental, à educação e às artes cênicas, entre outros. Já os cursos de pós-graduação, quando apontados, parecem relacionar-se, principalmente, à área de educação, além da área de ciência, sociedade e ambiente, e, ainda, de psicologia.

Também, quanto ao tipo de profissão dos sujeitos pesquisados, destacam-se aqueles ligados à área de educação (professores, educadores, arte-educadores, educadores ambientais, coordenadores de projetos educativos), seguidos por profissionais da área ambiental, pesquisadores, estudantes ou ligados à administração de ONGs e empresas. Destacamos, ainda, que muito destes indicam atuarem também como artistas. Também, a maioria desses profissionais indicou apresentar uma experiência de 1 a 10 anos de envolvimento de teatro com Educação Ambiental.

Voltando-nos às práticas realizadas, a maioria dos sujeitos investigados nesta pesquisa indicou atuarem como coordenadores, enquanto outros indicaram exercerem funções ligadas à concepção e criação das atividades, roteiros e peças. Desse conjunto, muitos mencionaram também serem executores das atividades e/ ou atuarem como diretores ou atores.

Também, quanto aos anos nos quais as atividades foram desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados, pudemos notar que elas começam a se consolidar a partir dos anos 90, sendo que a maioria se concentrou entre os anos de 2000 e 2005.

Ainda, a maioria dos indivíduos apontou desenvolverem suas atividades de teatro e Educação Ambiental através de organismos e instituições, dos quais se destacam órgãos público, ONGs, instituições de ensino, além de grupos e companhias de teatro; além de fazerem parcerias com outros órgãos.

Por fim, parte dos sujeitos apontou direcionar suas práticas a um público genérico (envolvendo desde crianças a idosos) e/ ou a públicos mais específicos, com destaque para estudantes, professores e multiplicadores e outros trabalhadores. Também, escolas foi o principal local indicado de realização das práticas, seguido por comunidades, empresas, unidades de conservação, entre outros.

Assim, agora que pudemos realizar uma caracterização geral dos sujeitos investigados nesta pesquisa e de suas atuações, cabe explorarmos quais as concepções que estes têm construído em relação à Educação Ambiental, e como elas se apresentam em seus discursos sobre as práticas desenvolvidas por eles envolvendo teatro e Educação Ambiental.

CAPÍTULO 2

ATO I – SOBRE O ESPETÁCULO:

A TEMÁTICA AMBIENTAL E O

PROCESSO EDUCATIVO: CONCEPÇÕES

DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nada lhe posso dar que já não existam em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.
(Hermann Hesse)

Nas últimas décadas, as atividades “denominadas” como de Educação Ambiental têm se multiplicado através de modalidades formais e não-formais³ (Libâneo, 1998), dentro e fora da escola, ganhando destaque em empresas, organizações não-governamentais e instituições e órgãos públicos. Também, a elas aderem cada vez mais profissionais de diferentes formações, influenciados por condicionantes sociais, políticos e culturais (Tozoni-REis, 2004) que configuram diferentes entendimentos de mundo, valores e experiências em educação e, como consequência, diferentes concepções de Educação Ambiental. Conforme Lima (2002), essa expansão da visibilidade da Educação Ambiental e sua adesão pelos diversos setores e instituições da sociedade marcam atualmente a área com uma ampla variedade de ações e leituras teóricas.

Certamente, diferentes concepções de Educação Ambiental e de todo o universo a ela relacionado traduzem-se em práticas também diversificadas, especialmente em seu propósito e enfoque. Desta forma, adquirem importância tanto na preparação e formação de indivíduos e cidadãos - e nos rumos tomados pela sociedade -, seja pelas idéias, visões e valores disseminados, seja pela qualidade e amplitude de suas propostas pedagógicas, fomentando e influenciando diferentes discussões, na busca de modelos alternativos de relação sociedade – natureza.

Neste trabalho, assume para nós significado especial a identificação das concepções de Educação Ambiental, uma vez que estas são o ponto de partida para que o trabalho educativo se concretize. A identificação das concepções de Educação Ambiental permite,

³ Libâneo (1998) identifica duas diferentes modalidades de educação: a *educação não-intencional* (ou educação informal) e a *educação intencional* – desdobrada em educação *não-formal* e *informal*. A educação informal acontece de modo difuso, disperso, não-sistemático, abrangendo o conjunto das influências do meio natural e social, que atuam efetivamente na formação da personalidade. Já a educação formal seria aquela estrutura, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, apresentando um trabalho pedagógico-didático, de forma que onde *haja ensino (escolar ou não) há educação formal* (p.81). Já a educação não-formal, são *atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.*(p.81)

ainda, o delineamento de tendências dessa prática social, situando contextos mais amplos e contribuindo para a explicitação de diferentes discursos acerca da Educação Ambiental.

Ainda, segundo Carvalho (1989), é importante que sejam investigadas as diferentes elaborações por parte dos educadores em relação ao tema Educação Ambiental. De acordo com o autor, *um levantamento desta natureza poderá contribuir com aqueles que se interessam com a divulgação destas propostas, alertando para o fato de que uma mesma palavra ou um conjunto de palavras pode ser objeto de diferentes interpretações* (p.115). Assim, um estudo deste tipo pode permitir que diferentes interpretações sejam explicitadas, que os desvios em termos de significados possam ser contornados, contribuindo para que as propostas sejam trabalhadas, identificando e realçando os aspectos que necessitam de maior reflexão ou aprofundamento, evitando, segundo o autor, uma *perspectiva mistificadora* ou mais uma *alternativa da moda*.

Cabe, aqui, elucidar nossos entendimentos acerca do termo *concepção*. Sobre esse conceito, tomamos como referência o entendimento proposto por Giordan & de Vecchi (1996, p.90-95) referindo-se a ele como o processo de uma atividade de construção mental do real (e não apenas o produto), que depende de um sistema subjacente que constitui seu quadro de significação. Concepção é entendida como um processo através do qual um aprendente estrutura progressivamente os conhecimentos que integra. Neste sentido três aspectos nos parecem bastante importantes de serem enfocados. O primeiro deles diz respeito à idéia de que as concepções são, ao mesmo tempo, individual, social e historicamente construídas. O segundo relaciona-se à idéia de que a construção de uma concepção é influenciada e composta por diferentes fatores situados ao longo do espaço e tempo, de acordo com as experiências do indivíduo. E finalmente, o entendimento de que a expressão de uma determinada concepção deve ser percebida tanto no discurso quanto na prática dos sujeitos.

Neste sentido, podemos entender que as concepções de determinados sujeitos estão sempre em construção, suscetíveis a constantes modificações. Certamente essa construção será influenciada por uma gama de fatores, a começar pela própria formação individual do sujeito (tanto intelectual, como emocional, moral, política, além de outras) em confluência com suas vivências e experiências, desenvolvidas, também, num meio social sob diferentes relações, e num determinado contexto histórico-cultural. Quando falamos em concepções, estamos considerando uma série de elementos que abarcam, como ideologias, entendimentos, conceitos, valores, experiências, visões de mundo, conhecimentos de diferentes naturezas (científico, senso comum, filosófico, religioso, artístico), crenças, entre outros que vão compor sua estrutura.

Ainda, a idéia de *concepção* não deve ser tratada de maneira dicotômica em relação às *práticas*, como são comumente dualizadas *a teoria e a prática*. As diferentes concepções, enquanto constructos mentais, podem ser expressas, reveladas pelos sujeitos, por diferentes modos, seja por seus discursos, pelos materiais por eles produzidos, ou pelas práticas por eles desenvolvidas, por exemplo. Contudo, as práticas em si não devem ser entendidas apenas como a materialização das concepções, mas sim dentro de uma relação processual na qual concepções e práticas se permeiam, se misturam em composição.

Conforme discutimos, diferentes aspectos estão contidos e se somam na construção de uma determinada concepção. Desta forma, também, a tentativa de classificação e categorização de determinadas concepções acaba por ser desenvolvida tomando-se como base alguns aspectos escolhidos como elementos de análise, numa espécie de recorte de enfoque. Pensando no foco desta pesquisa, podemos afirmar que o desenvolvimento da área da Educação Ambiental se dá na confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que sugerem orientações específicas (Carvalho, 2002).

Certamente, os entendimentos dos sujeitos sobre esses aspectos, dependem de seus posicionamentos políticos, ideológicos e éticos, de interesses e valores, ao lado de suas percepções sobre a relação sociedade-natureza e suas interpretações e significados atribuídos à crise ambiental e suas causas. Ainda, fazem parte dessa construção, suas compreensões sobre diferentes conceitos, como meio ambiente, natureza, problema ambiental e cidadania, por exemplo, e sobre os diferentes modelos ou tendências pedagógicos.

É o conjunto desses fatores, conforme já apontado por Carvalho *et al.*(1996), que define a elaboração de diferentes interpretações sobre os fins e os propósitos do trabalho educativo voltado à questão ambiental, bem como a opção por determinadas práticas e enfoques a elas vinculadas. Neste sentido, podem ser considerados, entre outros, o público a quem o trabalho é destinado, os temas e conteúdos abordados, as dimensões educacionais valorizadas, além dos procedimentos e estratégias empregados.

Ainda, é importante salientar que, segundo Carvalho (1998), o contexto histórico e sociocultural mais amplo – onde também se consolida um mosaico de discursos em torno do ambiental e do educacional – acaba por influenciar as concepções e práticas de Educação Ambiental, muitas vezes, condicionando seu caráter e sua direção pedagógica.

2.1 – A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO AMBIENTAL QUE LEGITIMA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Acreditamos que entender a constituição do campo ambiental e da Educação Ambiental a ele associado, se mostra um dos elementos essenciais para a compreensão dos diferentes entendimentos e concepções de Educação Ambiental. Procuramos, assim, sistematizar algumas leituras e reflexões acerca desse processo e da constituição da própria Educação Ambiental.

Por mais que houvéssimos concordado e repassado as críticas acerca da forma de como a história da Educação Ambiental quase sempre vem sendo contada nas publicações e relatadas em atividades práticas, comentadas inúmeras vezes em nosso grupo de pesquisa temático⁴, foi só através dos questionamentos de Carvalho (2002) que pudemos compreender o que de fato significavam. Em um de seus textos a autora trata do que chama de um certo *mito de origem*, fazendo referência ao fato das histórias da Educação Ambiental serem relatadas ou sistematizadas por educadores através do resgate de grandes marcos internacionais, documentos e conferências, como se estes passassem a ser *os fiadores da grande legitimidade pretendida pela Educação Ambiental* (p.152). Soma-se a esses, ainda, o elenco de livros, textos e acontecimentos (dentre estes, destacando-se os desastres ambientais) que se tornaram marcos da constituição do campo ambiental. A autora, sobre isso, salienta a possibilidade de entender este conjunto diversificado, *não como um registro de fatos naturalmente desencadeados, mas, sobretudo, como construção de uma ‘memória seletiva’* (p.153), que, de forma errônea, acabam realizando uma combinação organizada sobre uma falsa organicidade a eventos cujos contextos estão, por vezes, longe dessa *releitura ecológica*.

Particularmente, acreditamos que, ainda, além dessa desconsideração e/ ou mistura eclética de contextos, essa “distribuição cronológica” reflete uma compreensão, a nosso ver, distorcida de história, como se essa não se desse de forma dinâmica, em constante movimento e transformação, mas sim através de acontecimentos estanques, em grandes saltos.

Cabe ressaltar, também, que a mesma autora (CARVALHO, 2001) aponta para mais uma observação de que, nesta cronologia, muitas vezes se estabelece uma relação direta entre a história ambiental e a história da degradação ambiental, sendo o ambiental associado ao desastre e à crise dos recursos naturais. Destaca, ainda, que nestas cronologias existe uma

⁴ Aqui nos referimos ao grupo de pesquisa em Educação Ambiental, formado por graduandos, pós-graduandos e professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Rio Claro, no qual investigamos *a temática ambiental e o processo educativo – concepções e práticas*.

tentativa de apresentar tantos os fatos, quanto sua seqüência, *como parte de uma evolução natural, sugerindo a idéia de uma relação causal entre desastres ambientais e avanço da consciência ecológica* (p.154), e finaliza:

O que esta narrativa submersa nas cronologias ambientais silencia é o caráter complexo e recursivo das interações entre meio ambiente e sociedade, entre a construção simbólica e os acontecimentos factuais.(...)Assim, mais do que uma relação linear de causa-efeito, que predomina nas narrativas sobre a história do meio ambiente(MA) na literatura de EA, podemos tomar estes relatos como indicadores da recursividade do campo. Em outras palavras, se os desastres criam a consciência ambiental, é a consciência ambiental que cria a leitura desses fatos como desastres ambientais.(p.154-155).

Sendo assim, acreditamos ser interessante tratar a questão a partir de uma rápida passagem sobre parte dos contextos do surgimento de um campo ambiental dentro do qual se legitima a Educação Ambiental. Segundo Carvalho (2001), a noção de campo ambiental relaciona-se a um conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular, diferindo de outros campos correlatos. Inclui diferentes práticas (políticas, pedagógicas e culturais); reúne um corpo de militantes, profissionais e especialistas; organiza de modo próprio os conhecimentos sobre meio ambiente (interdisciplinarmente) e formula conceitos, adquirindo visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais. No entendimento da autora, o adjetivo *ambiental* neste conceito é tratado de forma ampla, não se desconhecendo os sentidos internos do campo que distinguem as categorias conservadorismo, ambientalismo e ecologismo, desiguinando, contudo, *o conjunto heterogêneo de atores e a diversidade de práticas, crenças e valores que demarcam a constituição deste campo, cujo eixo comum alude à valorização da natureza e do meio ambiente como um bem* (p.16).

Conforme já mencionado, apesar de séculos de degradação ambiental (não que assim fosse percebida na época) a preocupação e a mobilização em torno da questão ambiental, inclusive de caráter público, são construções mais recentes na história ocidental. Fazendo um mergulho mais significativo na história, destaca-se, no século XVIII, a Revolução Industrial que, através dos progressos técnicos, trouxe consigo a materialização dos ideais de afirmação humana pelo domínio da natureza preponderantes nos dois séculos anteriores (os quais representaram a afirmação de uma nova ordem burguesa e mercantil), e vê nascer novas sensibilidades à medida que são evidenciados os efeitos e a percepção da deterioração do meio ambiente e da vida das cidades. Segundo Carvalho (2000a), esta

percepção não desenvolveu uma luta social específica na época, mas esteve na base de uma mudança cultural importante, impulsionando um *sentimento estético e moral de valorização da natureza selvagem, não transformada pelos humanos*. As chamadas *novas sensibilidades*, em sintonia com o romantismo do século XIX, passaram a afirmar as paisagens e a natureza em geral como um bem, desejado e valorizado pela sociedade, expressando inúmeras críticas às distorções da vida urbana, à apropriação utilitária dos recursos naturais, às intervenções humanas no ambiente natural, à violência contra animais, entre outros (CARVALHO, 2000a). Esta transformação cultural deu-se de maneira tão significativa, e de longa duração, que chega nos dias de hoje como uma das raízes histórico-culturais do ambientalismo contemporâneo. De acordo com Crespo (1998), o movimento histórico mundial que caracteriza o ambientalismo, na forma como o conhecemos hoje, surge na segunda metade do século XX, ligado a manifestações sobre os excessos da 2ª Guerra Mundial, e incorpora o conservacionismo ideologizado num contexto anterior.

Entretanto, é no contexto dos anos 60 que se instaura um sentimento romântico e contramoderno como um sentido para o ambiental, particularmente validado pelo ecologismo contracultural, representando boa parte da força constitutiva do campo, estendida para a década seguinte (CARVALHO, 2002). Esse movimento, de raízes no ideário de contracultura, estrutura-se à medida que o mundo se dá conta da degradação do ambiente e da exploração desmedida dos recursos naturais nas sociedades industriais, criticando o progresso e os valores da modernidade ocidental, questionando o *status quo* das sociedades desenvolvidas (*id.*, 1998). Ele atualiza a idéia romântica da natureza como lugar utópico, critica a razão iluminista e busca reinstaurar as alteridades denegadas na modernidade. Ainda, a idéia de natureza como um sujeito de direitos reemerge como expansão dos direitos sociais e jurídicos. O ecologismo, assim, propõe um novo ideal ético e político, articulado numa valorizada dimensão subjetiva, associada à dimensão coletiva/ social no projeto de transformação da realidade. Propõe, como via alternativa, a recusa aos valores materialistas da sociedade de consumo e a volta à natureza e à vida comunitária, com domínio de aspectos afetivos sobre os laços formais de controle social, criticando, também, as formas de pedagogias autoritárias e inserindo-se num contexto de busca de espiritualidades baseadas em tradições orientais e valorização dos conhecimentos tradicionais (*ibid*). A mesma autora (2002) destaca que, embora valores de um ideário naturalista e romântico também possam ser encontrados nas vertentes conservacionistas, o ecologismo traz como diferencial um importante elemento: a ênfase emancipatória, destacando os componentes de crítica social, levando a problemática ambiental para a esfera pública, conferindo, assim, ao ideário ambiental uma dimensão

política. Cabe ressaltar, ainda, que a autora aponta que, no Brasil, o surgimento do campo ambiental está mais diretamente relacionado aos anos 70.

Na década de 70, os resquícios deixados no cenário mundial pelo movimento contracultural e mesmo o movimento *hippie* da década anterior (LEME, 2006) incitaram ainda mais o movimento em torno do ambiental. Segundo a autora, esses movimentos somados à percepção e a denúncias de desequilíbrios ambientais e já se associando aos inúmeros pequenos movimentos sociais que defendiam as causas das minorias, *acabaram por constituir um movimento maior de questionamentos de valores e comportamentos da sociedade moderna (p.38)*. Deste contexto, o movimento ambientalista ganha ainda mais força. Começam, então, a pipocarem internacionalmente diferentes conferências atreladas ao movimento ecológico/ ambientalista.

No Brasil, segundo Leme (2006), nesta década, *o regime militar vigente não dava margem a propostas questionadoras do sistema (p. 39)*. Contudo, nesta época algumas experiências voltadas à temática ambiental foram realizadas, como, por exemplo, a criação do primeiro órgão nacional de meio ambiente do Brasil – a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), dentre outros. No final desta década, em meio a um forte debate cultural e político, o movimento estudantil e outros passaram a reivindicar a democratização do poder. Neste contexto, histórico e político, muitos jovens e profissionais de variadas áreas começam a serem atraídos para as questões ambientais. De acordo com Leme (2006), com o fim do regime autoritarista (já no início dos anos 80), emerge, entre outras lutas

o pensamento ecologista brasileiro contemporâneo, caracterizando-se como uma causa política, radical, porém pacífica. Caminham em paralelo dois movimentos no Brasil: o primeiro de denúncia à degradação ambiental nas cidades e o segundo, de criação de comunidades alternativas rurais (p.40).

Já no contexto mundial, nas décadas seguintes (anos 80/90), o movimento ecológico vai integrar-se ao conjunto dos chamados Novos Movimentos Sociais (NMS) caracterizados pelas demandas de reconhecimento das identidades de gênero, etnia, idade e sexo (CARVALHO, 1998). Esses movimentos vão configurar uma nova cultura política que denunciam, de forma radical, os excessos da regulação da modernidade, reivindicando, dentre uma série de novos direitos através de lutas sociais, o direito ao meio ambiente, seja traduzido como qualidade de vida, seja como democratização da gestão dos recursos naturais. (*id.*, 2002).

No Brasil, os anos 80 foram chamados de *a década dos movimentos sociais* na qual conceitos como *cidadania* e *sociedade civil* marcaram a ação política na época. Uma nova maneira de fazer política foi instaurada ao trazerem para a esfera pública novos atores sociais, a reivindicação de novos direitos culturais, a expansão dos direitos de cidadania e das concepções tradicionais de ação política (*id.*, 1998). A luta ecológica e a afirmação de direitos ambientais ganham força tanto através da expansão e valorização dos movimentos ecológicos quanto através da organização de entidades tipo ONGs ambientalistas (*id.*, 2002), contribuindo para dar visibilidade e gerar novas sensibilidades para a questão ambiental, inclusive adentrando no cenário político. A autora, ainda, enfoca a emergência no campo político de um conjunto de lutas pelo acesso e uso sustentável dos recursos naturais, agrupados sob a categoria de “conflitos socioambientais”. Outra questão interessante da época é que existia certa resistência dos movimentos sindicais e de base que tendiam a ver a preocupação ambiental como de classe média, exterior a eles. Somente a partir da década seguinte que estes movimentos *se tornaram mais permeáveis à questão ambiental, incorporando, em muitos casos essa dimensão em suas lutas e interesses específicos* (*id.*, 2002, p.147).

Os anos 90 foram marcados por uma percepção ainda maior da insustentabilidade dos ideais de progresso e desenvolvimento, e as denúncias das épocas anteriores do movimento ambientalista disseminaram-se amplamente na opinião pública, com uma *penetração multissetorial na sociedade* (*id.*, 1998, p.119). A questão ambiental neste período é atravessada pelas transformações políticas e sociais que compõe o momento histórico do período. Uma delas é a forte interlocução estabelecida entre os movimentos sociais e o Estado, na qual se estabelecem parcerias para a execução de políticas públicas, reforçando a tendência de institucionalização dos primeiros, muitas vezes na forma de ONGs (*id.*, 2002). Também, a autora ressalva que por um lado, era marcada a presença do Estado na mediação de conflitos sociais, e de outro, havia a *tendência de formação de redes de movimentos sociais e culturais que têm como características: transnacionalidade, pluralismo organizacional e ideológico, atuação nos campos cultural e político*(p.148-149). O grande debate ecológico do período é articulado sob a valorização cultural das questões ambientais, potencializada pela realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92 ou Rio-92), no Rio de Janeiro, promovendo uma grande difusão da problemática ambiental. A autora aponta que este processo *foi fundamental para a ampliação do campo de diálogo entre os movimentos ecológicos e o conjunto de lutas sociais* (p.149). Durante os três anos de preparação para o encontro, estabeleceu-se no âmbito da sociedade civil, o conhecido

“Fórum das ONGs”, cujo ponto de união se firmava na crítica ao *status quo*, reunindo uma diversidade de atores sociais, como entidades de classe, sindicatos, movimentos populares, ONGs e movimentos ecológicos, com a instituição de uma

...coalizão de diferentes setores da sociedade trazendo à tona muitas diferenças, disputas e divergências entre as entidades e suas compreensões sobre a relação entre as lutas sociais e as questões ambientais. Mesmo dentro do segmento ambientalista, as diferenças de visão de mundo e de formas e estilos de ação política foram se tornando evidentes ao longo do processo. (CARVALHO 2002, p.149)

Apesar da tensão permanente, pelo esforço de ampliação do ambiental, o Fórum construiu uma identidade política voltada à qualidade de vida e à crítica ao modelo de desenvolvimento vigente. Cabe, ainda, ressaltar que os desdobramentos tanto do encontro oficial da Rio-92, quanto dos eventos paralelos repercutiram em muitas idéias e conceitos que passaram a constituir uma referência para as discussões e ações no campo ambiental, tais como: *cidadania planetária, desenvolvimento sustentável, sociedades sustentáveis, responsabilidade global*, entre outros (CARVALHO, 2002).

Atualmente a questão ambiental torna-se globalizada, superando fronteiras geográficas entre países e continentes, caracterizando um estado real de preocupação mundial. Certamente, existem inúmeros fatores que se somam justificando a situação, a começar pelo próprio agravamento da crise, cujos sinais tornaram-se mais evidentes. Soma-se a este o desenvolvimento de tecnologia dos meios de comunicação, a queda da qualidade de vida, a ameaça pelo (e ao) desenvolvimento econômico do modelo capitalista tanto pela degradação, quanto pelo risco da escassez de recursos – matéria-prima, bem como a própria força da construção histórica do campo ambiental, marcado pela valorização e a ampliação mergulhada em heterogeneidade, além de seu próprio caráter recursivo, entre outros.

Lutas sociais diversificadas têm assimilado ao seu ideário a dimensão ambiental, ao passo que nas esferas do Estado e do mercado, surgem uma diversidade de formas de intervenção ambiental (reservas extrativistas e da biosfera, troca de dívida por natureza, agendas sustentáveis, certificação ambiental de produtos, ecoturismo, etc.). Estes fatores tomados, em conjunto, tornam o campo ambiental um lugar de disputa entre concepções, interesses e grupos sociais (CARVALHO, 2000a, 2002). De maneira interessante, também, Layrargues (2003) faz uma discussão da riqueza interna do pensamento ambientalista, evidenciando sua pluralidade ao estabelecer uma explanação de diferentes classificações realizadas na literatura.

A trajetória histórica apresentada, leva-nos a compreender o campo ambiental como aberto a várias influências culturais, suscetível, na constituição histórica de seus argumentos, a diversas clivagens ideológicas que o dividem internamente em uma grande diversidade de correntes (materialismo, pós-materialismo, ecologia profunda, realismo/pragmatismo, fundamentalismo, socioambientalismo, etc.) (CARVALHO, 2000a, 2002). O campo ambiental, assim, engloba múltiplas visões sobre a crise ambiental e suas causas, múltiplas percepções das relações do homem com a natureza, múltiplos interesses pela preservação ambiental e múltiplos entendimentos de conceitos como meio ambiente, natureza, problema e conflito ambiental, entre outros (LAYRARGUES, 2003).

Ilustrando e somando-se a este cenário, Reigota (2004), apresenta alguns aspectos históricos interessantes em torno do pensamento ecologista, que certamente, também, são importantes influenciam a delimitação de políticas e práticas em torno da questão ambiental. Assim, o autor, além da vertente que identifica como sendo caracterizada pelo *Movimento de 68*, que disseminou a questão contracultural em diferentes países e deu origem ao pensamento ecologista mais radical, aponta outras duas, que se constituem na mesma época (final dos anos 60), com origens e preocupações distintas. A primeira é identificada como *alarmista*, relacionada com a repercussão do documento publicado e conhecido como *Clube de Roma* (1968), e a segunda, que chama de *técnico-administrativa*, resultado dos impactos da anterior e cujas referências são as Nações Unidas e a Conferência de Estocolmo (1972). O autor afirma que estas duas vertentes têm importância fundamental não apenas para o debate teórico no campo, mas, especialmente pela implantação de políticas públicas e projetos nos países do Terceiro Mundo, em detrimento da vertente ecologista mais radical, igualitária e solidária. Assim, por exemplo, a primeira estaria relacionada com os programas de controle de crescimento demográfico na África e América Latina, influenciado pelos países desenvolvidos preocupados com a escassez de recursos naturais em seus territórios e necessários ao seu modelo de desenvolvimento, que estariam de olho nos mesmos recursos ainda abundantes em países menos desenvolvidos. A segunda estaria relacionada, por exemplo, à pressão contra a poluição industrial feita pela sociedade civil nos países industrializados, estimulando-se a transferência ou a instalação das mesmas indústrias poluidoras em países do Terceiro Mundo.

De forma interessante para o debate, o autor lembra que a ecologia radical surgiu no apogeu da Guerra Fria, cujo eixo estratégico era Leste/Oeste. Com a queda do muro de Berlim nos anos 80, o eixo é deslocado para Norte/Sul, *onde a problemática ecológica passa a ser de fundamental importância estratégica, política, militar e econômica* (REIGOTA, 2004, p.37).

Ainda, destaca que enquanto as diversas tendências do ecologismo se faziam presentes países desenvolvidos no norte, o Brasil só passou a focar o debate na década de 80, e aponta que nem este nem outros países do Sul estavam aptos a entrar no debate nas mesmas condições, ainda não desenvolvendo uma massa crítica (por provincianismo, por militarismo ingênuo) e não estando preparados para as novas negociações, interesses e prioridades internacionais de base ecológica (REIGOTA, 2004). O autor aponta, assim, que, como resultado dessas circunstâncias, muitos profissionais e políticos do Sul, nas negociações, acabaram por aumentar a relação de neocolonialismo dos países e instituições do Norte, *que tentam continuar a ditar as diretrizes e políticas a serem seguidas (ibid, p. 37)*, de forma que a dependência do Sul não se restringe a verbas e financiamentos de cooperação, mas de *toda uma concepção política, cultural, econômica e ecológica que favoreça a continuidade de supremacias de blocos e de países do Norte e dos seus aliados no Sul*. Contudo, aponta que uma nova geração de ecologistas emerge no Sul, participando de debates, principalmente científicos e artísticos, sobre as relações Norte/Sul com *uma perspectiva ao mesmo tempo de independência e autonomia diante dos países do Norte, sem deixar de ser global e internacionalista, criando relações de cumplicidade, cooperação e intercâmbio com pessoas, grupos e instituições do Norte (ibid, p.38)*. Assim, nas últimas décadas houve uma mudança no pensamento ecológico, tanto do Norte, quanto do Sul, sendo que nos últimos dez anos predominam nos debates e produção teórica do Sul, sete discursos identificados pelo autor: conformista, conservacionista, *new age*, científico, econômico, radical e catastrófico. Ele aponta que os três primeiros são os mais difundidos pela mídia e com maior receptividade ao grande público. O *conformista* segue as diretrizes oficiais da questão, não visando a alteração do *status quo*; enquanto o *conservacionista*, centra seus argumentos na necessidade de preservação da natureza, num discurso despolitizado, despreparado para entender a relação natureza-sociedade; e o *new age*, por sua vez, procura sacralizar a natureza, mediando as relações sociais com ela através de argumentos metafísicos. Já o *científico* é visto, na opinião do autor, como uma possibilidade de autopreservação mediante o desenvolvimento científico do Norte e incorpora a noção de desenvolvimento sustentável, noção básica do *economista*, que, por sua vez, procura dar um tom reformista e conciliador ao modelo capitalista de desenvolvimento. Já, o *radical* busca estabelecer novas relações entre cultura, sociedade e natureza, enfatizando a necessidade de novas alianças éticas e questionando as opções oferecidas pelos grupos no poder; enquanto o *catastrófico* acredita em possibilidades mínimas de sobrevivência da humanidade diante do aparato militar existente no planeta, não questionando o futuro.

Diante do exposto, cabe destacar que é exatamente por perceberem os diferentes sentidos em torno do ambiental, que alguns autores e educadores (CARVALHO, 1989, 2000b; CARVALHO, 1998; CARVALHO *et al.*, 1998 GUIMARÃES, 2000; LIMA, 2002) chamam a atenção para os riscos do chamado *consenso aparente*, em torno de uma idéia que unifica os entendimentos e os valores em torno da questão ambiental, incluindo a gravidade do quadro de degradação e a necessidade e qualidade de medidas necessárias ao seu enfrentamento. Um exemplo dessa tendência é da idéia de que os valores voltados à preservação da natureza são comuns, estão além dos interesses setoriais, tendendo a deslocar a problemática ambiental para um plano acima dos conflitos sociais (CARVALHO, 1998). Assim, tanto diferentes interpretações e concepções sobre o “ambiental”, quanto a multiplicidade de interesses e posicionamentos políticos em torno dele não garantem uma convergência de ações e visões. Carvalho, 1998, destaca, também, que o enfoque dado ao consenso pode resultar na diluição das contradições entre os interesses dos diversos setores da sociedade (CARVALHO, 1998), esvaziando os ideais utópicos de motivação à ação política, pela afirmação de uma cultura política “*anti-utópica*” que, por se agenciar numa matriz conservadora, promove a perda de intensidade da força contestatória dos valores ambientalistas libertários dos anos 60/70, à medida que concorre para diluir as ações de enfrentamento político.

Neste sentido, a história das proposições que passaram aliar o processo educativo à questão ambiental deve ser também compreendida como parte do contexto histórico-cultural e político exposto nos parágrafos acima. Carvalho *et al.* (1996), ainda admitindo a existência de uma movimentação em outros países desde meados dos anos 60, apontam para a constituição de propostas educativas voltadas à temática ambiental, no Brasil, já em meados da década de 70. Carvalho (2002), por sua vez, aponta que em nosso país é só a partir dos anos 80 que alguns educadores passam a se chamar “ambientais” e que, de fato, a Educação Ambiental começa a ganhar visibilidade, configurando um espaço próprio. A Educação Ambiental cresce, então, aqui, em meio à abertura política e à ascensão dos movimentos sociais. É neste período que diversos encontros estaduais e nacionais como espaços de construção de uma identidade social e profissional em torno destas práticas educativas são organizados, somando-se a outros encontros e conferências de caráter nacional já realizados em outros países na década anterior. Carvalho (2002), ainda, aponta que foi no início dos anos 80 que se intensificam os diálogos entre militantes, cientistas e intelectuais estimulados pela realização de seminários e conferências ambientais, catalisando apoios e participações no desenvolvimento de propostas educativas.

É a partir do contexto de valorização das práticas ambientais que se consolida nos anos 90, marcados por tensionamentos e novas alianças trazidas pela Rio-92, que se fortalecem iniciativas ligadas a Educação Ambiental (CARVALHO, 1998, 2002). Destacam-se neste cenário a atuação do Grupo de Trabalho temático em Educação Ambiental durante o Fórum das ONGs, representando a base da organização da I Jornada de Educação Ambiental, realizada durante o Fórum Global, com participação internacional e cujo desdobramento culminou na elaboração do Tratado de Educação Ambiental e da Rede Brasileira de Educação Ambiental. O momento histórico da Educação Ambiental foi significativo tanto para o campo ambiental, quanto para setores importantes da sociedade civil. Sobre este momento histórico, Carvalho (2002) acrescenta:

Essa coalizão ajudou a constituir um horizonte mais amplo e deu abertura para a questão ambiental, facilitando o trânsito de profissionais e militantes que vinham de outros campos e experiências rumo ao ambiental. Por outro lado, a afirmação de um ambientalismo ampliado tende a diluir o núcleo ecológico como eixo constitutivo de uma ética no campo (p.152).

Ainda, pode-se perceber uma grande expansão da Educação Ambiental nos últimos anos, evidenciadas, por exemplo, pela expansão de publicações e linhas de pesquisa e cursos interdisciplinares em nível de pós-graduação na área, bem como pelo desenvolvimento de novos encontros e reuniões científicas específicas. Grupos de pesquisa e discussão são formados, novas redes regionais, núcleos e centros de Educação Ambiental são propostos, e, ainda, observa-se o estabelecimento de novos e crescentes departamentos e políticas públicas voltados à questão ambiental e, especificamente, à Educação Ambiental.

Nesta paisagem, a Educação Ambiental deve ser entendida como herdeira direta dos dilemas políticos e dos esforços históricos da constituição do campo ambiental, destacando-se o ideário dos movimentos e segmentos que o construíram, marcada, então, também, pelos discursos contraditórios e pelas disputas em torno da questão ambiental. Sobre isso, Carvalho (1998) aponta:

Do mesmo modo que o debate ecológico, a EA ao expandir sua área de visibilidade e adesão pelos diversos setores da sociedade tem sido associada a diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante diferenciadas (p.124).

2.2 – REFLETINDO SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sendo assim, alguns apontamentos e reflexões acerca da variedade de discursos e práticas na Educação Ambiental em geral merecem ser feitos. Neste sentido, Tozoni-Reis (2004) sugere que muitas das contradições das formulações teórico-metodológicas nessa área podem estar indicando sinais de uma transição de paradigmas. Assim, diferentes autores e educadores ambientais procuram novos paradigmas que possam oferecer modelos diferentes⁵ dos que existem atualmente, tanto para a compreensão da relação sociedade-natureza, quanto para as proposições educativas de enfrentamento da crise e para a pesquisa científica na área, espelhando-se em outros autores mais especializados e em velhas ou novas epistemologias.

Neste sentido, já a partir do final da década de 80 alguns autores têm feito esforços de diferenciar internamente a área da Educação Ambiental, buscando mapear suas principais tendências. As diferentes classificações realizadas utilizam um ou mais critérios, que muitas vezes se diferenciam de um trabalho a outro, definidos a partir de perspectivas pedagógicas, epistemológicas, políticas, ecológicas, culturais, etc (LIMA, 2005). Um exemplo neste sentido é o trabalho de Sorrentino(1993), que classifica as principais correntes de Educação Ambiental em: *conservacionista* (vinculada à biologia, voltada para as causas e conseqüências da degradação ambiental e à preocupação da preservação dos recursos naturais), *educação ao ar livre* (ligada a um aspecto mais cultural, envolvendo desde os antigos naturalistas, aos grupos de escoteiros, montanhismo e ecoturismo), *economia ecológica* (iniciada com conceitos como *ecodesenvolvimento*, subdividindo-se em outras duas: os defensores do *desenvolvimento sustentável* e os defensores das *sociedades sustentáveis*) e *gestão ambiental* (mais próxima da política, voltada à ação cidadã).

Sauvé (2003) também propõe uma tipologia de correntes de Educação Ambiental, dividindo-as em dois grandes grupos: as de mais largas tradições em Educação Ambiental (*naturalista, conservacionista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética*) e as mais recentes no campo (*holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, ecopedagogia, sustentabilidade*). A autora considera como critérios em sua classificação o

⁵ A idéia de busca de superação dos reducionismos e insuficiência de um pensamento dualista, unidimensional, disciplinar e descontextualizado é identificada por Lima (2005) como uma *ênfase integradora* presente em diversas proposições, que aponta para diferentes articulações entre saberes, tipos de conhecimentos, disciplinas, agentes da sociedade, dimensões da realidade – ecológica, social, política, cultural, educacional, ética, econômica, tecnológica, entre outros.

entendimento de meio ambiente, a meta, o enfoque e as estratégias presentes nas correntes. Ainda, declara que uma mesma corrente pode incorporar uma pluralidade e uma diversidade de proposições, que uma mesma proposição pode corresponder a mais de uma corrente diferente e que, apesar das correntes apresentarem características específicas que as distinguem das outras, elas não são mutuamente excludentes em todos os planos.

Ao classificar as concepções de Educação Ambiental em quatro tendências, Amaral (2004) aponta que é comum elas se apresentarem mutuamente miscigenadas e com características aleatoriamente contraditórias. Identifica, então, uma tendência que denomina como “*adestramento ambiental*” (marcada pelo teor instrumental e desprovido de reflexões críticas, voltadas ao desenvolvimento de atitudes ambientalmente corretas, à conservação da natureza e à responsabilização individual); outra como *desenvolvimento sustentável* (acreditam que é possível encontrar um equilíbrio entre preservação ambiental e desenvolvimento sócio-econômico); *ecologismo radical* (nitidamente idealista, preconiza uma transformação completa dos atuais padrões de relação ser humano- restante da natureza, com um retrocesso nos atuais padrões de civilização como única saída para a crise ambiental); e, por fim, a tendência que se filia à corrente do *pensamento crítico* (faz restrições de ordem às diversas outras tendências, apontando o que considera seus equívocos e oferecendo alternativas que considera coerentes e consistentes, comprometendo-se a revelar o ambiente em suas múltiplas facetas).

Tozoni-Reis (2004), pesquisando a representação de práticas educativas e as relações homem-natureza de professores universitários envolvidos com a formação de educadores ambientais, constrói três categorias de abordagens de Educação Ambiental: *natural* (na qual a relação dos indivíduos com o ambiente é direta e o homem é parte da natureza e precisa se adaptar a ela por meio de transformações valorativas, por exemplo); *racional* (a razão e o saber técnico-científico é mediadora da relação homem-natureza, sendo o processo pedagógico apoiado na transmissão de conteúdos de ecologia e técnicas de uso racional de recursos), e a *histórica* (entende relação do homem com a natureza como uma construção histórica resultante das relações mantidas em sociedade, sendo sua pedagogia voltada à transformação social).

Ainda, outras classificações são feitas tomando-se como base agrupamentos já realizados por outros autores/ pesquisadores. Um exemplo é a classificação de Mello (2000), embasada nas análises de tendências de Educação Ambiental por Simões (1995), Sorrentino (1995) e Secretaria do Meio Ambiente (1994). A autora, assim, constitui três agrupamentos utilizando diversos critérios, dos quais destacamos os objetivos. O primeiro grupo é

caracterizado como *conservador* (não propõe grandes transformações sociais e considera possível desenvolvimento sustentável dentro do modelo vigente); o segundo como *ecologia social* (grupo misto, de transição, defende a idéia de sociedades ecologicamente sustentáveis e socialmente justas e eqüitativas, no modelo de desenvolvimento atual); e o terceiro como *ecologia política* (considera que as questões ecológicas e suas resoluções vão além da questão educativa, englobando questões políticas, culturais, etc).

Também, Lima (2005), em sua tese de doutorado, faz um esforço em sistematizar a diferenciação dos discursos no interior da área da Educação Ambiental, passeando pelas classificações propostas por diferentes autores. Analisando as diferentes proposições de classificação, o autor interpreta que elas parecem se organizar em torno da ênfase em algumas macro-categorias básicas entre as diversas dimensões do relacionamento entre educação, sociedade e meio ambiente: o *conservacionismo*, a *política*, a *cultura* (de forma individualista ou coletivista) e o *pensamento integrador*.

Cabe ainda destacarmos que, na década de 90, também, surgiram, em termos teórico-metodológicos, diferentes renomeações ou adjetivações para a prática educativa relacionada com o meio ambiente, nos cenários nacional e mundial. Assim, desde a década passada, a Educação Ambiental passou a ser tematizada ora como educação *para o desenvolvimento sustentável* (NEAL, 1995 apud LAYRARGUES, 2003), ora como *ecopedagogia* (GADOTTI, 2000; GUTIÉRREZ & PRADO, 2000; AVANZI, 2004), ora como *educação para a cidadania* (Jacobi, 1997) e, finalmente, como *educação para gestão ambiental* (QUINTAS & GUALDA, 1995; QUINTAS, 2004). Ainda, uma publicação do Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2004) traz proposições como *alfabetização ecológica* (ELMWOOD INSTITUTE apud MUNHOZ, 2004), e *Educação Ambiental crítica* (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004, 2000), *libertadora e/ou emancipatória* (LIMA, 2004, 2002), e *transformadora* (LOUREIRO, 2004a, 2004, 2002). Layrargues (2000, 2003) ressalta que essas vertentes surgiram com a necessidade de uma diferenciação interna na Educação Ambiental a partir de elementos que ainda não são totalmente visíveis.

Acreditamos que parte dessa necessidade deve perpassar pela questão levantada por Brügger (1994) sobre a absolutização do termo “ambiental”, que ao ser relacionado a tudo, tem seu conteúdo esvaziado. Desta forma as novas adjetivações passam a serem empregadas para destacar uma qualidade ou característica importante de determinada proposição, e/ ou que justamente permite diferenciá-la daquelas que critica. Certamente outras interpretações podem se apoiar na tentativa dessas proposições buscarem uma melhor fundamentação

teórico-metodológica para a Educação Ambiental, bem como reverterem um esvaziamento de conteúdos e do campo de ação política presente em diversas concepções construídas na área.

Segundo Layrargues (2000), as causas para o aparecimento de diferentes termos podem estar relacionadas de forma externa, com o reflexo da tendência política da democratização da sociedade brasileira, sendo fruto do debate autoritarismo *vs.* democracia no controle ambiental. No entanto, esse movimento, se considerarmos as dimensões internas do debate, pode ser fruto das divergências a respeito das questões metodológicas, buscando-se, assim, com novas terminologias, maior credibilidade e referências mais seguras, coerentes e atualizadas. Layrargues, em obra mais recente (2004), argumenta que o processo de readjetivação pode, ainda, significar dois movimentos simultâneos, porém distintos:

um refinamento conceitual fruto do amadurecimento no campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes (cujas fronteiras não necessariamente seja bem demarcadas), não mais exclusivamente externas ao campo da Educação que não é ambiental. (p.8)

Queremos registrar, nesta discussão, certa preocupação que nos ocorre quanto a esta tentativa de diferenciação entre tendências, principalmente de proposições bastante próximas, podendo gerar um efeito contrário, ou seja, de perda de força e de consistência e de identidade no e da área da Educação Ambiental. Parece-nos possível que tentativas dessa natureza se não enfrentadas com muita consistência teórico-metodológica nos levam a certas situações que, ao invés de clarificação, acabem por provocar maiores dificuldades de interpretação e explicitação quanto a diferentes correntes. Uma leitura superficial, aligeirada ou equivocada em relação a diferentes tendências pedagógicas ou propostas para Educação Ambiental podem ser fonte de inspiração e construção de novos modismos em torno do “crítico” e do “político” mal formulados, por exemplo.

Caminhando um pouco mais nesta discussão, é interessante notar que novas adjetivações, ou melhor, de tentativas de categorização, não estão sendo incorporadas pelos autores apenas para identificar suas proposições, mas também para caracterizar as outras que diferem das suas, em relação às quais se opõem. Nitidamente o critério de análise mais forte que as diferencia está relacionado com as mudanças que a educação produz na vida social. Neste sentido, Layrargues (2000; 2003a) esclarece que a compreensão da Educação Ambiental a partir de sua função social propiciou o surgimento de tipologias dualísticas internamente neste campo: como uma *Educação Ambiental alternativa* a uma *Educação Ambiental oficial* (Carvalho, 1991). Quintas & Gualda (1995), Guimarães (2000, 2001, 2004)

e Lima (2002, 2004, 2005), respectivamente, preconizaram uma *educação no processo de gestão ambiental*, uma *Educação Ambiental crítica* e uma *Educação Ambiental emancipatória* contra uma *Educação Ambiental conservadora*; e Carvalho (1998) contrapondo uma *Educação Ambiental emancipatória* a uma *privatizante* e, em 2001, uma *Educação Ambiental popular* a uma *comportamental*. Também Layrargues (2003a) propõe uma *Educação Ambiental crítica* ante uma *Educação Ambiental convencional*, adjetivação esta também usada por Loureiro (2004) em oposição a uma *Educação Ambiental transformadora*, e por Lima (2004), em oposição a uma *Educação Ambiental emancipatória*.

Cabe ressaltar que, a tentativa, nesse caso, não é a de fazer uma proposição de diferentes denominações para Educação Ambiental, mas sim a de tentar enfatizar a tendência predominante nas propostas e nas práticas da Educação Ambiental, a partir de seus diferentes pressupostos político-pedagógicos. Assim, por exemplo, uma *Educação Ambiental comportamental* para Carvalho (2001), enfatiza a educação como agente difusor de conhecimentos e valores sobre o meio ambiente capaz de promover mudanças de hábitos e comportamentos predatórios em outras posturas votadas à preservação ambiental. Uma *Educação Ambiental conservadora* é entendida por Guimarães (2004) como aquelas proposições que, despolitizadas e presas dentro de seus paradigmas, acabam por conservar a ordem sociopolítica (em todas suas características e valores), conservando o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital. Lima (2005) acrescenta que esta matriz está relacionada às forças que representam o mercado e são adeptas de um Estado com perfil neoliberal e tecnocrático, marcado por baixa participação e representatividade social. Também um modelo de *Educação Ambiental convencional* é explicado por Layrargues como dirigido à manutenção da ordem social e associado aos interesses conservadores da sociedade. Loureiro (2004) acrescenta que esta matriz se constitui por visões hegemônicas sob influência da tradição conservacionista e das teorias produzidas nos limites das ciências naturais, e cuja entrada no Brasil se deu de maneira institucional pelas secretarias e órgãos governamentais ambientais na década de 70 e pela apropriação feita por algumas organizações conservacionistas, expressivas politicamente. Neste sentido, ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática, como mecanismo de adequação comportamental e de sensibilização para a união com a natureza, com crenças ingênuas e reducionistas, “biologizando” o que é social, enfatizando o individual e reproduzindo o dualismo natureza-cultura (LOUREIRO, 2004). Lima (2004), ainda acrescenta mais uma crítica à matriz convencional pela *substituição progressiva de uma ênfase transformadora e contestatária, que marcou o ambientalismo em seu contexto inicial*

de constituição, por uma ênfase realista e pragmática exigida pelo novo contexto político-econômico (p.91). Assim, o autor entende que a Educação Ambiental sofreu e sofre os reflexos do que ele interpreta como uma *inflexão conservadora* no campo ambiental, sobretudo a partir dos anos 90, produzida por alguns processos (como a consolidação de uma hegemonia ideológica e política de perfil neoliberal em nível mundial, a partir dos anos 80; a penetração de empresas na área da Educação Ambiental; a posição dominante da noção de desenvolvimento sustentável no debate ambiental), ao expressar nos discursos e nas práticas uma sustentabilidade voltada para o mercado. Ele também argumenta que o discurso do desenvolvimento sustentável é um exemplo claro de uma variante da matriz conservadora, que denominou *conservadorismo dinâmico* (2002, 2004, 2005), representando a tendência de promover mudanças aparentes nas relações entre a sociedade e o ambiente para garantir que nada substancial mude, de fato. Utilizando-se de um discurso ambíguo, o conservadorismo dinâmico é considerado pelo autor como um dos principais obstáculos à realização de uma Educação Ambiental de matriz transformadora.

É importante notar que, além da questão conservadora, a influência conservacionista, considerada explicitamente na matriz convencional, parece estar presente também em outras tendências, bem como em outras categorias de classificações não dualísticas (Sorrentino, 1993, por exemplo). Segundo Loureiro (2004), modalidades educacionais conservacionistas, focadas na conservação de áreas naturais e defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza, já eram existentes nos anos 50. Apesar do surgimento de uma idéia diferenciada de educação voltada à temática ambiental que repercutiu nos discursos do campo com o aparecimento do termo Educação Ambiental a partir do fim da década de 60, muitos ainda confundem as proposições, não conseguindo estabelecer diferenciações entre ambas (Layrargues, 2000; Loureiro, 2004).

Cabe ressaltar, ainda, sobre a reflexão em torno das tipologias dualísticas, que tanto Lima (2002, 2005) quanto Layrargues (2003a) explicitam que representam modelos típico-ideais que polarizam uma multiplicidade de variações intermediárias (com correspondência direta com as clivagens que disputam o campo ambiental) ao longo de um eixo. Neste sentido, Lima (2005), em um esforço de síntese, assume duas grandes matrizes político-pedagógicas e conceituais que polarizam o debate e dividem as múltiplas concepções de Educação Ambiental em tendências mais transformadoras e complexas e em tendências mais conservadoras e reducionistas, conforme sua aproximação com uma das extremidades.

Finalmente, neste sentido, Layrargues, ao prefaciá-lo Loureiro (2004a), traz uma idéia sintética, que, em nossa interpretação passa a ser fundamental para a reflexão sobre a diferenciação das propostas de educação e os diferentes entendimentos que as inspiram:

No quadro da ampla variedade de vertentes, tanto no pensamento ambientalista, como das próprias correntes pedagógicas de educação, existem propostas educativas voltadas à questão ambiental que se inserem num gradiente que enseja a mudança ambiental conquistada por intermédio de três possibilidades: a mudança cultural associada à estabilidade social; a mudança social associada à estabilidade cultural; e finalmente, a mudança cultural concomitante à mudança social. (p.11)

2.2.1 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DIFERENTES ENTENDIMENTOS SOBRE A TEMÁTICA AMBIENTAL

Mantendo nossa atenção às diferentes concepções de Educação Ambiental, não nos restam dúvidas quanto à importância de, ao buscar interpretá-las, atentarmos de forma especial para os diferentes entendimentos dos sujeitos em torno da temática ambiental. Os posicionamentos ideológicos relativos a essa questão, tanto no sentido do ideário formado através das compreensões, interpretações e significados construídos em torno dela, quanto no dos diferentes interesses, valores e perspectivas políticas apresentados frente a ela, nos parecem exercer grande influência sobre a Educação Ambiental. Segundo Carvalho (1989, 2000b), as variadas concepções sobre a temática ambiental já definem, por si só, propostas e projetos de Educação Ambiental totalmente diferentes.

Nota-se, conforme já discutido anteriormente, que nas diferentes propostas relacionadas à Educação Ambiental, a fundamentação, mesmo que inconsciente, nas diversas tendências no campo da educação se misturam ao ideário em torno do ambiental. Desta forma, explícita ou implicitamente, dão indícios dos diferentes entendimentos acerca das causas da degradação ambiental, refletidas nos tipos de propostas de atuação, bem como acerca da relação homem-natureza (e sociedade-natureza) e dos substantivos que a compõe.

Um ponto chave para a Educação Ambiental ainda recai na questão da compreensão da relação sociedade-natureza, sendo importante notar que, além dos diferentes entendimentos de meio ambiente, natureza ou da temática ambiental de forma genérica, também as diferentes concepções de homem e sociedade levarão a diferentes posicionamentos políticos e a diferentes modelos explicativos em relação ao quadro atual de degradação ambiental, guiando as diferentes propostas educativas (CARVALHO *et al*, 1998).

Neste sentido, é bastante comum notarmos que as pessoas, incluindo, infelizmente, muitos profissionais que atuam na área de Educação Ambiental, veem a questão ambiental dissociada das questões sociais, limitando-se a uma visão ingênua (ou até de má-fé) e despolitizada, subestimando os poderes políticos e econômicos, não levando em conta na compreensão e no enfrentamento da crise, as injustiças sociais e econômicas e as relações históricas dos homens entre si. Uma das conseqüências deste tipo de entendimento, por exemplo, é uma individualização da responsabilidade ambiental, muito comum em diversas propostas, nas quais são conferidas as causas das problemáticas ambientais a um homem genérico, isolado e descontextualizado - destituído de seus elementos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais -, cujas ações repercutem em conseqüências que atingem a todos, e que, portanto, devem ser mudadas. Este tipo de entendimento de uma relação homem-natureza individualizada, ideal, tem como exemplo as proposições já discutidas anteriormente que apresentam forma comportamental de caráter moralista, colocando na transformação individual uma centralidade que não corresponde ao seu papel na mudança social, uma vez que desconsidera a complexidade da realidade ao entender que se “cada um fizer sua parte”(a soma das partes = todo), por si só, garantirá a prevenção e a superação dos problemas ambientais.

Outro exemplo, também ainda bastante presente nos discursos de diversos profissionais da Educação Ambiental, é o de uma concepção mais idílica em torno da questão ambiental, que sustenta a igualdade do homem em relação aos outros seres da natureza, não o compreendendo para além de um ser natural, que é também social e histórico, e que difere dos outros animais por não se adaptar à natureza para sobreviver, mas sim a transformar. Diferindo e somando-se a esse, destacamos a típica visão do paradigma moderno antropocêntrico, hegemônico tanto na ciência, quanto na sociedade, na qual além do entendimento dicotomizado de homem e natureza, separando-os, instaura a idéia de um homem como um ser superior que domina a natureza, e que a vê, de forma utilitarista, como um manancial de recursos a ser explorado pela humanidade.

Ainda, outros exemplos que giram em torno de uma idéia dicotomizadora do homem e da natureza são daquelas concepções que entendem a necessidade de uma volta romântica e /ou arcaica-naturalista (GRÜN,1996) do homem à natureza, numa idéia de que o homem deve-se se submeter às leis naturais para garantir o equilíbrio harmônico com a natureza e uma coexistência pacífica com os outros seres vivos; bem como daquelas cuja posição é mais radical, de afastamento do homem, um ser destruidor responsável por todo mal à natureza,

protótipo do bem, com uma supremacia indiscriminada dos interesses ambientais em relação à vida humana.

Misturadas em muitas das concepções ilustradas nos exemplos acima, certamente encontram-se explicações para o quadro atual de degradação ambiental que Carvalho (1989) identifica como *pontuais*, englobando aspectos da organização social vistos de forma isolada, independente dos contextos sociais, sem questionamento das relações sociais e dos modelos de produção. Um exemplo, apontado por Layrargues (2000) e Lima (2004) é a conversão da ênfase da prática educativa sobre os problemas relacionados ao consumo, deixando de lado aqueles relacionados à esfera da produção. Também, cabe destacar, principalmente por representar alvo constante de crítica, que, em muitas das atividades, a ênfase das abordagens recai sobre conhecimentos de ordem físico-natural, principalmente numa perspectiva biológica e ecológica, desenvolvendo um enfoque disciplinar frente à transversalidade. Dentre as explicações para a degradação apontadas neste grupo, destacamos tanto aquelas relacionadas à falta de informação e educação da população em geral, quanto aquelas relacionadas ao código de valores presentes na sociedade, principalmente em termos éticos, já discutidos por nós neste capítulo, além de questões relacionadas à falta de espiritualidade, de planejamento ambiental, de controle populacional, entre outras. Neste sentido, Layrargues (2000) aponta, e critica, que ainda existe cristalizada em muitos educadores, uma percepção sobre as causas dos impactos ambientais em fatores como explosão demográfica, agricultura intensiva e crescente urbanização e industrialização, como se estes fenômenos estivessem dissociados da visão de mundo instrumental da sociedade na qual foram originados. O mesmo autor revela que grande parte das atividades educativas desenvolvidas em torno da temática ambiental trata de questões relativas aos efeitos e conseqüências dos fenômenos e impactos, em detrimento da exploração de suas causas, enquanto Lima (2004) aponta que muitas, simplesmente excluem da análise do problema fatores para o entendimento da relação entre eles. Explicações, estas, que parecem se relacionar diretamente com um outro conjunto de entendimentos de professores sobre as causas da crise, apontado por Carvalho (1989). Esse autor observa que os professores ao tentar explicitar causas da degradação ambiental acabam por enfatizar os efeitos da ação antrópica, isto é, indicar os próprios exemplos de degradação. Nesse caso, as alterações em a natureza tendem a ser vistas como se fossem de ocorrência “natural”, como processos independentes da forma como os homens se organizaram e se organizam no espaço e no tempo.

Entretanto, para outros mais críticos, a questão ambiental é necessariamente vinculada à social (às relações e problemáticas desta dimensão), entendendo a relação

homem-natureza como sociedade-natureza, sendo esta relação permeada por diferentes dimensões contextuais (culturais, sociais, políticas, econômicas, ideológicas). O trabalho de pesquisa de Carvalho (1989), bem como as reflexões realizadas por diversos autores (BRÜGGER, 1994; GRÜN, 1996; CARVALHO *et al.*, 1998; LAYRARGUES, 2000; GUIMARÃES, 2000, 2004; LIMA, 2002, 2004; LOUREIRO, 2002, 2004a, 2004b; TOZONI-REIS, 2004; QUINTAS, 2004) deixam pistas para novos entendimentos acerca das causas da degradação ambiental, vinculando-as à relação do homem, organizado em sociedade, com a natureza, entendida como histórica. Desta forma, algumas explicações sobre o quadro atual de degradação enfatizam críticas a um conjunto de aspectos da organização social, em muitos casos focalizando como ponto básico o sistema econômico desenvolvido e as relações sociais de produção. Outras apontam para questões paradigmáticas, principalmente quanto aos prejuízos trazidos pelo paradigma antropocêntrico hegemônico na ciência e nas sociedades modernas. Chamam a atenção para a insuficiência deste paradigma no sentido de oferecer caminhos teórico-metodológicos para a análise de padrões de relação dos homens entre si e das sociedades com natureza. Certamente esses posicionamentos se somam e se misturam e, no que diz respeito à importância que assumem no processo de identificação e de análise das causas da degradação ambiental, são vistas, inseparavelmente, por diversos autores, como Tozoni-Reis (2004) e Loureiro (2004), por exemplo. É curioso notar que o conjunto destas críticas é muito próximo do realizado pelo movimento ecologista já no início da constituição do campo ambiental, e que ganhou repercussão (principalmente pelas idéias da chamada *ecologia política* e suas diferentes tendências, explicitadas nos trabalhos de Carvalho, 1989 e de Layrargues, 2003) posteriormente. Contudo, hoje essas críticas aparecem como parte de uma facção que deve se dizer “crítica” para se diferenciar e ganhar forças sobre outras, impressionantemente bastante presentes, cujas compreensões “ingênuas”, reducionistas e descontextualizadas, acabam por gerar práticas sem força de transformação da realidade histórica.

Acreditamos ser interessante, aqui, pontuar a visão presente na Conferência de Tbilisi, realizada pela Unesco em 1977 na ex-URSS, considerada por diversos autores como um marco conceitual definitivo da Educação Ambiental (DIAS, 1993; LAYRARGUES, 2000; SATO, 2003), entendendo uma conferência internacional “como um exemplo documentado” e que, certamente, reflete a força do contexto que movimentava o campo ambiental na época. Segundo Layrargues (2000), ela apresenta ao mundo uma visão crítica da realidade, demonstrando que a grande causa da degradação ambiental contemporânea está vinculada ao sistema cultural da sociedade industrial e seu paradigma norteador.

Nestas colocações já ficam explicitados alguns aspectos criticados dentro das questões discutidas há pouco. Contudo, algumas outras indicações mais detalhadas podem ser percebidas ou inferidas nas falas e publicações de diversos educadores e/ ou autores. Assim, no caso da questão do sistema econômico e da organização da sociedade, por exemplo, outros aspectos podem ser destacados, como o próprio modo de vida das sociedades modernas, em torno do conforto material, segurança e consumo, entre outros, como a criação de necessidades artificiais e o privilégio de aspectos intelectuais ou práticos em detrimento dos espirituais (Carvalho, 1989). Além destes, destacam-se aspectos relativos à apropriação privada de bens comuns (e ao privatismo em geral) e ao individualismo. Ainda, apontam o fato da existência de condições sociais desiguais e, ligado a ele, de responsabilidades também diferentes na exploração de recursos e da conseqüente degradação ambiental, cujos resultados, muitas vezes, retornam sobre os menos favorecidos e /ou minorias, como populações periféricas e populações tradicionais. A questão da urbanização e o desenvolvimento da industrialização, paralelo aos novos artifícios da ciência e da tecnologia, e todo o arsenal impactante que os envolve também é apontada, como uma das causas básicas da degradação ambiental, além de ser vista como responsável pelo afastamento do ser humano em relação à natureza. Aliada a todas essas causas menciona-se a busca desenfreada pelo lucro no sistema capitalista, repercutindo numa visão utilitarista e predatória em relação aos chamados recursos naturais, enfatizando ainda mais uma idéia de dominação do homem sobre a natureza.

Provavelmente, muitos desses posicionamentos centrados na falta de uma consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza, fundamentam-se nas idéias de Marx e do materialismo-histórico (MARX, 1987; DUARTE, 1986; FOSTER, 2005). Resumidamente, neste paradigma, o homem é um ser concreto, entendido como ser natural e social, que se constitui a partir de um contexto histórico de relações sociais e cuja relação com a natureza é mediada pelo trabalho (processo de intercâmbio entre o homem e a natureza). É através deste que o homem se objetiva na natureza (isto é, satisfaz suas necessidades genuínas), transformando-a, ao mesmo tempo em que é transformado. Assim, no sistema capitalista, sob a lógica da acumulação e da propriedade privada dos meios de produção, a exploração da natureza deixa de ser para a satisfação de necessidades vitais, passando a ser para a busca do lucro, ao mesmo tempo em que as relações sociais de produção que cria (que acabam por ditar as regras da organização social) resulta no processo de alienação dos homens, que não conseguem humanizar-se na natureza através de seu trabalho. Trata-se, assim, de uma dupla exploração: a do homem sobre o homem e a do mesmo sobre a natureza.

A questão paradigmática é, então, apontada centralmente por diversos autores como um ponto chave para a compreensão e o enfrentamento da crise (MORIN, 2001; GUIMARÃES, 2000, 2004; TOZONI-REIS, 2004; LIMA, 2004; GRÜN, 1996). Segundo Leff (2001), a questão ambiental pode ser entendida como uma problemática decorrente da crise da racionalidade econômica e teórica da modernidade. Tozoni-Reis (2004) esclarece que há uma crise de paradigmas⁶ nas ciências, na sociedade e na educação, cuja discussão vem desde a década de 60 (com destaque para a atmosfera contracultural), com a idéia-base de insuficiência do paradigma dominante na ciência moderna para a compreensão da natureza e para a organização dos homens em sociedades. Este paradigma é, então, entendido como mecanicista, reducionista e fragmentário, que arraiga uma ética antropocêntrica que vê a racionalidade como instrumento lógico de dominação. Tozoni-Reis (2004) ainda destaca que *essa crise do paradigma da modernidade traz a necessidade urgente de pensarmos a relação entre os sistemas de pensamento e os desafios sociais* (p.119). Assim, as transformações no modo de conhecer estão certamente relacionadas às transformações nos modos de organizar a sociedade, uma vez que *ciência e sociedade são indissociáveis* (p.119), influenciando, assim, as formas de relação sociedade-natureza.

Neste sentido, conforme já tivemos a oportunidade de discutir em outro trabalho (ANSELONI, 2005), Bornheim (1985) assume como um ponto-chave para a compreensão (e, certamente, para o enfrentamento) da crise, nesta perspectiva das relações das diferentes sociedades com a natureza, o processo histórico de como o homem concebe a natureza e de como a torna presente para si. Assim, destaca que, ainda na Antiguidade, com a passagem do mito à razão na forma de pensar os fenômenos, instaura-se *um comportamento que começa a abandonar os padrões de submissão a uma natureza dada, dominadora e inquestionável* (p.37). Já Platão inicia, ao elaborar sua *teoria das idéias* (Platão, 1987), uma certa fragmentação da realidade, identificando dois mundos (o *inteligível*, das idéias verdadeiras e o *sensível*, das cópias e imitações), separando, ainda, o corpo da alma, a razão dos sentidos, inaugurando principalmente a “famosa” dicotomia sujeito-objeto, ao entender que a verdade pode ser dominada e construída pelo homem, o que viria impulsionar um processo de formação de uma idéia de dominação deste sobre a natureza. Essa tendência atinge seu clímax na chamada *revolução científica* (CARVALHO, 1989; GRÜN, 1996; TOZONI-REIS, 2004), nos séculos XVI e XVII, com pensadores como Galileu (1564-1642), Bacon (1561-1626),

⁶ Por paradigma Tozoni-Reis (2004, p.120) entende *o princípio da organização das teorias, ou o modelo, ou o tipo exemplar, ou o conjunto de crenças, valores e técnicas que constroem o olhar e a compreensão sobre o mundo, o homem e as coisas.*

Descartes (1596-1650) e Newton (1642-1727), culminando na formulação do método científico, cuja visão mecanicista, inaugura a instrumentalização da natureza, a decomposição do mundo em partes para a análise, a supervalorização da razão, uma ênfase ainda maior na separação sujeito-objeto, e novas separações como corpo e pensamento, homem e natureza, natural-social. Também, outras críticas apontadas pelos ambientalistas a esse pensamento é a perspectiva do método científico como caminho único para o conhecimento, destacando as idéias de objetividade e *neutralidade científica*.

Cabe destacar que este novo modo de pensar o mundo tornou-se dominante no século seguinte (XVIII), no qual instaurou-se o projeto Iluminista impregnado por uma crença exacerbada na razão e na busca de um desenvolvimento da civilização, bem como no século XIX. Também, apesar de contestado, as características do método científico fundado por aqueles pensadores, ainda se apresentam nas ciências como critérios bastante importantes e presentes no século XX e até os dias atuais (CARVALHO, 1989; TOZONI-REIS, 2004).

Para Carvalho (1989) o modelo científico cuja base está nos pressupostos acima elencados implica em conseqüências diretas para a relação da sociedade com a natureza. O objetivo desta ciência passa a ser a produção de um conhecimento que se pretende utilitária, valendo mais pela capacidade de dominar e transformar o real do que pela capacidade de compreendê-lo, tornando-se, o conhecimento, uma forma de poder. Segundo o autor, comentando também as colocações de Bornheim (1985), estas idéias acabaram por se tornar a bases da revolução tecnológica burguesa, e de todo o arcabouço de implicações que carrega acerca da ação predatória sobre a natureza. Neste sentido, vale a pena indicar que uma discussão bastante interessante, também, sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade e seus diferentes entendimentos e implicações para a Educação Ambiental é realizada por Bonotto (2003) em seu trabalho de Doutorado, bem como por Brügger (1994), analisando em sua obra a instrumentalização da ciência e da técnica como ideologia.

2.2.2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DIFERENTES ENTENDIMENTOS SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO

Feitas algumas colocações acerca dos entendimentos sobre a temática ambiental, ainda, parece-nos importante atentar para os entendimentos e o desenvolvimento dos processos educativos vinculados a ela. Certamente, o desenvolvimento da área da Educação Ambiental se dá na confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que

sugerem orientações específicas (CARVALHO, 2002). No caso da Educação Ambiental, a intersecção entre os campos ambiental e educativo, quando consideramos o processo histórico da área, parece se dar mais na direção de um movimento da sociedade para a educação. Parece repercutir, assim, os efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade no campo educativo, que a transforma em objeto de teoria e prática (CARVALHO, 2002).

Cabe-nos, então, uma pequena reflexão acerca dos significados que vêm sendo atribuídos ao processo educativo voltado à temática ambiental. Nesta pesquisa, visando buscar outras indicações que auxiliem na interpretação das concepções de Educação Ambiental dos sujeitos estudados, procuramos analisar outras considerações feitas por eles acerca do processo educativo. Os diferentes entendimentos sobre este, bem como as diferentes opções por procedimentos ou tendências pedagógicas, somados às diferentes interpretações acerca da temática ambiental, acabam por conduzir a, também, diferentes práticas pedagógicas de Educação Ambiental.

Sendo assim, de maneira geral, na área da Educação Ambiental, algumas questões merecem ser destacadas, como “problemas” a serem superados. A primeira delas é que, em muitas das propostas e práticas relacionadas com a Educação Ambiental, fica evidente certa “ausência ou desconsideração pelo fenômeno educacional”, enfatizando-se sobremaneira o adjetivo “ambiental”. Uma vez que a compreensão dessa dimensão ambiental apresenta-se, muitas vezes, de maneira equivocada, essa tendência acaba por refletir-se em ações pragmatistas, esvaziadas de sentido e força transformadora, afastando a Educação Ambiental das reflexões e fundamentos da educação em geral.

Outro ponto também merece destaque de diferentes autores. Embora o processo educativo seja apenas uma das perspectivas de ação propostas para o enfrentamento da crise ambiental, é notório um clima de empolgação e otimismo acerca da sua potencialidade para a provocação de mudanças no atual quadro de degradação, independentemente do modelo explicativo para sua causa. Muitas vezes, a contribuição do processo educativo é de tamanha forma valorizada que, segundo Carvalho (2000b), facilmente leva-se à *idealização* ou à *mistificação*, caracterizando algumas posições e argumentos na área com o que o autor, com base em obras de educadores brasileiros identifica como *ilusão pedagógica*, *otimismo pedagógico* ou *entusiasmo pela educação*. Isto é, como se o processo educativo por si só fosse um agente eficaz de transformação da situação atual, desconsiderando, assim, as raízes de ordem social, política, econômica, cultural e ideológica da questão ambiental.

Certamente, proposições deste tipo se caracterizam dentro do ideário de uma *educação como redenção*, apontada por Libâneo (1994) como uma das tendências que interpretam o papel da educação na sociedade, em oposição a uma educação *como transformação da sociedade*. Dentro da primeira tendência, o autor classifica proposições pedagógicas identificadas como liberais, e na segunda, como progressistas. É interessante notar que boa parte das diferentes proposições de educadores ambientais ainda apresenta elementos, tanto teóricos, quanto metodológicos, mesmo que inconscientemente, fundamentados em diversas tendências que podem ser classificadas dentro de uma pedagogia liberal.

Segundo o autor (1994), a pedagogia liberal se caracteriza como uma manifestação própria do tipo de sociedade capitalista, dentro de uma doutrina que a justifica ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais da sociedade, que estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada *sociedade de classes*. Esta pedagogia enfatiza o aspecto cultural, mascarando a realidade da diferença de classes, não levando em conta a desigualdade de condições. Sustenta a idéia de uma preparação dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões pessoais, devendo os indivíduos se adaptar aos valores e normas vigentes das sociedades de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.

São diversas as tendências pedagógicas (LIBÂNEO, 1994) e teorias (LIBÂNEO, 1998) que podem ser entendidas enquanto pedagogia liberal. De forma ilustrativa, algumas tendências classificadas pelo autor (1994) neste sentido são: a tradicional, a liberal renovada, a renovada não-diretiva e a tecnicista. Também sob estes termos estão reunidos diferentes entendimentos sobre educação, sendo apontados pelo autor (1998) aqueles de cunho naturalista, pragmático, espiritualista, culturalista, ambientalista e interacionista. De maneira geral, as concepções de educação neste sentido

se movem em torno de uma visão individualista e liberal de educação, ora passando ao largo dos vínculos entre o processo educativo e as condições históricas e sociais em que se assenta a organização da sociedade, ora tomando a sociedade e as relações sociais como algo consolidado e estático (LIBÂNEO, 1998, p.70).

Por outro lado, existem aquelas tendências cujos embasamentos teórico-práticos se aproximam de uma perspectiva transformadora do social, dentro das chamadas pedagogias

progressistas (LIBÂNEO, 1994), inclusive recuperando, de certa forma, as raízes contestatórias da constituição do campo ambiental. O termo *progressista* é usado pelo autor (1994) para designar

as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (p.63).

O processo educativo é assim visto em uma perspectiva crítica, considerado enquanto fenômeno social, vinculado a condições concretas de vida material e social, enraizada nas contradições das lutas sociais, sendo o ideal de formação humana configurado nos embates da *práxis social* (LIBÂNEO, 1998, p.71). A tarefa da reflexão pedagógica é, então, *a de superar a antinomia entre os fins individuais e os fins sociais da educação*(p.71).

A Educação Ambiental inspirada nestas proposições é entendida pelo seu papel de instrumento político, comprometido com a formação humanizadora e a transformação da sociedade. A perspectiva crítica, integradora e contextualizada historicamente, da realidade e das relações do homem com os outros homens, e destes, organizado em sociedades, com a natureza é enfatizada. Muitas das proposições de Educação Ambiental que se filiam a essa perspectiva crítica (AVANZI, 2004; LOUREIRO 2004; GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2004; QUINTAS, 2004) se identificam, particularmente, com a tendência *libertadora*, mais conhecida pela pedagogia de Paulo Freire, inspiradora de práticas educativas e sociais junto às classes populares, aproximando a Educação Ambiental aos ideais de uma educação popular “não-formal”. Neste sentido, busca-se o fortalecimento dos sujeitos enquanto cidadãos e transformadores, o antiautoritarismo e a autogestão pedagógica. A base educativa se encontra na valorização da experiência vivida, através da qual os alunos aprendem pela realidade (codificação-decodificação e problematização da situação, e esforço de compreensão do vivido), atingindo um nível de consciência desta a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social. O processo educativo em propostas de Educação Ambiental inspiradas nesta tendência é marcado por metodologias que promovem a participação dos envolvidos, bem como o diálogo, a discussão, a reflexão, o trabalho em grupo e o desenvolvimento de ações coletivas, sendo o processo bastante valorizado. Outras propostas (LOUREIRO, 2004a, 2004b; DINARDI & SAMPAIO, 2005) parecem se inspirar numa pedagogia histórico-crítica

(SAVIANI, 2003), cuja grande força de inspiração, por sua vez, encontra-se na epistemologia do materialismo-histórico (MARX,1987; ADORNO,2000). A pedagogia histórico-crítica valoriza a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta, exercendo a escola, mediadora do individual e do social, um papel importante de articulação entre a transmissão de conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno inserido num contexto das relações sociais (concreto), cujo resultado é o saber criticamente reelaborado. Busca-se, assim, uma articulação do político com o pedagógico, através de *uma educação a serviço das transformações sociais de produção, (...) tendo em vista a democratização da sociedade, o atendimento aos interesses das camadas populares e a transformação estrutural da sociedade* (LIBÂNEO, 1994, p.72).

Contudo, apesar da contribuição das propostas de Educação Ambiental numa perspectiva mais crítica⁷ e transformadora é preciso atentar para certa confusão ou “miscelânea epistemológica” que envolve as concepções de educação a ela vinculada. Parece-nos ser essa uma questão importante uma vez que a denominação de “educação crítica” tem assumido significados muito distintos para diferentes educadores. Enquanto que para alguns a perspectiva crítica está se referindo a uma intenção mais ampla no sentido de apontar para pedagogias que buscam a transformação social, outros acabam associando-a determinadas tendências pedagógicas mais específicas, como por exemplo, a tendência libertadora ou a tendência histórico-crítica. O importante é que se faça um esforço de distinção destas diferentes perspectivas críticas, que nos parece vem sendo a preocupação de muitos educadores que relacionam suas práticas com a temática ambiental.

É interessante também observar que, provavelmente, contaminadas por um certo entusiasmo pelo “crítico”, muitas propostas que se autodenominam críticas e transformadoras, na prática se consolidam como ações de caráter conservador, individualista e comportamentalista. Um dos exemplos neste sentido na área da Educação Ambiental – e, provavelmente presentes nos discursos dos próprios sujeitos investigados nesta pesquisa é a apropriação indevida de termos e conceitos históricos, tais como cidadania, participação e emancipação, entre outros. Termos estes, que a partir da variedade de significados a eles atribuídos acabaram sendo esvaziados de sentido, representando, em grande parte das vezes, modismos ou chavões da área.

⁷ Cabe ressaltar que, quando nos referimos a proposições mais críticas, estamos entendendo o conjunto heterogêneo daquelas que apontam problemas presentes em diversas outras propostas, consideradas *conservadoras* ou *convencionais* ou *tradicionais* (dentre outras denominações), principalmente por não apresentarem perspectivas mais comprometidas com a transformação social, ou com a busca de novos padrões de relação entre a sociedade e a natureza.

É interessante observar, por exemplo, que quando analisamos algumas dimensões mais concretas das práticas pedagógicas, como concepções de ensino e de aprendizagem ou as perspectivas metodológicas para o trabalho educativo essas diferenças em termos de modelos educacionais ficam mais evidentes.

2.3 – AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

2.3.1 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS DIFERENTES DIMENSÕES EDUCATIVAS NOS ENTENDIMENTOS DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Libâneo (1998) esclarece que, quando são feitas referências aos processos educativos e aos produtos ou efeitos desses, somos remetidos às dimensões ou âmbitos da educação, que antecedem a formulação dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados. Segundo esse autor, as dimensões da educação correspondem *a funções da atividade humana consideradas prioritárias no processo educativo* (p.78).

Neste sentido, Carvalho (1996, 2000) propõe que em trabalhos de Educação Ambiental seja considerada a articulação entre três dimensões educativas. A primeira relaciona-se à natureza dos conhecimentos veiculados, enquanto que a segunda e a terceira dizem respeito aos valores éticos e estéticos e à participação política do indivíduo, respectivamente.

A dimensão que diz respeito à natureza dos conhecimentos relaciona-se especialmente aos diferentes saberes, incluindo aqui os conhecimentos científicos, mas não se restringindo a esses. Menos ainda, não se trata aqui de restringir a dimensão de conhecimentos à esfera de conhecimentos escolares, na forma de conteúdos curriculares. Conhecimentos aqui são entendidos como os diferentes esforços para a produção de significados sobre a nossa realidade, incluindo os conhecimentos do senso comum, os conhecimentos filosóficos, os conhecimentos científicos, religiosos, os conhecimentos produzidos pela arte.

Alguns ambientalistas têm dado uma contribuição bastante fértil nessa área, chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, a nossa tarefa em relação aos

conhecimentos que produzimos sobre o mundo passa necessariamente pela desconstrução do que já produzimos. Neste sentido, a idéia de conhecimento aqui se aproxima da idéia preconizada por Leff (2001) de um saber ambiental. Segundo Leff (2001),

O saber ambiental problematiza o conhecimento fracionado em disciplinas e a administração setorial do desenvolvimento, para constituir um campo de conhecimentos teóricos e práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Este conhecimento não se esgota na extensão de paradigmas da ecologia para compreender a dinâmica dos processos sócio-ambientais, nem se limita a um componente ecológico dos paradigmas atuais. O saber ambiental transborda o campo das ciências ambientais.(...) O saber ambiental emerge desde um espaço de exclusão gerado no desenvolvimento das ciências, centradas em seus objetos de conhecimento, e que produz o desconhecimento de processos complexos que escapam à explicação destas disciplinas (p.47).

É essa tentativa de questionarmos os conhecimentos já elaborados, as crenças estabelecidas em relação à ciência que leva esse autor a nos propor a necessidade de pensarmos a complexidade do mundo, e em particular a complexidade ambiental. É a compreensão dessa complexidade que nos leva ao necessário diálogo de saberes, a considerarmos as relações intrínsecas entre a racionalidade e as subjetividades, entre os processos de produção do conhecimento científico e aspectos valorativos e políticos. Aprender essa complexidade implica *um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; desconstrução do pensado para se pensar o não pensado* (LEFF, 2002, p. 192).

Considerar a dimensão de conhecimentos em processos de Educação Ambiental significa problematizar os consensos, o que permitiria uma compreensão crítica da realidade, contextualizando e interpretando as diferentes controvérsias e disputas de interesses subjacentes aos problemas e conflitos socioambientais. Neste sentido, deve-se privilegiar discussões acerca das causas dos problemas socioambientais, de forma integradora e crítica, além de suas conseqüências. Ainda, cabe-nos sugerir que a articulação entre os diferentes saberes deve ser feita vinculando-os à realidade tanto no âmbito local quanto global.

Carvalho (1996, 2000) ainda sugere que sejam trabalhados, também, os próprios processos de produção do conhecimento, principalmente aqueles relacionados com a natureza do conhecimento científico e com as influências de fatores de ordem econômica, política e social neste. Ainda, devem ser considerados aspectos voltados às relações entre ciência, sociedade e tecnologia. Também, acreditamos ser interessante que sejam discutidas questões

relacionadas aos aspectos epistemológicos e às questões paradigmáticas que agitam as ciências e as sociedades na atualidade.

Uma outra dimensão apontada pelo autor refere-se aos valores tanto num enfoque ético quanto estético.

A perspectiva ética apontada pelo autor se desenvolve no sentido da construção de novos padrões de relação com o meio natural. Estas não são tarefas simples, considerando os riscos, as complexidades e as conotações ideológicas que envolvem estas questões, mas necessárias para que também sejam *evitadas reflexões ingênuas e propostas de ação que reforcem atitudes e visões de mundo, muitas vezes contrárias à que se pretende* (2000, p.55).

Neste sentido, podemos destacar os riscos que devem ser evitados quanto a uma compreensão moralista e comportamentalista, quando tratadas as questões dos valores. Em muitas das propostas concretas de Educação Ambiental com as quais temos deparado as proposições acabam reforçando dimensões ético-culturais centradas no indivíduo, muitas vezes trabalhadas sob um caráter impositivo, em detrimento de mudanças sociais, numa perspectiva mais coletiva.

Parece-nos fundamental que não sejam reforçadas idéias muitas vezes presentes em visões do senso comum de que se cada indivíduo fizer a sua parte o desafio ambiental será superado. Entendemos como mais pertinente o enfoque no trabalho com valores que associa a necessidade da relação entre mudanças culturais e mudanças sociais.

Quanto aos valores estéticos, Carvalho (2001) sugere que o processo educativo desenvolva atividades que permitam sensibilizar os indivíduos acerca das dimensões estéticas presentes na natureza. Acrescentamos, então, a importância de um trabalho com uma dimensão estética, afetiva, tanto para o envolvimento dos indivíduos acerca das questões ambientais, quanto para o desenvolver de novas sensibilidades e percepções em relação a si, ao outro e ao meio.

Contudo, devemos evitar uma perspectiva apelativa ou sentimentalista, que acabe por esvaziar também os campos racional e de ação política, numa perspectiva reducionista de enfrentamento do desafio ambiental, mais uma vez, individualizante.

Neste sentido, podemos utilizar como exemplo o trabalho realizado por Carvalho *et al* (1998) que, ao pesquisar sobre os conteúdos e as abordagens de diferentes materiais didáticos, aponta que muitas das questões que envolvem aspectos emocionais apresentam um forte caráter apelativo, até mesmo trágico, e sentimentalista, com argumentos vagos e imprecisos, abandonando, muitas vezes, aspectos ligados à compreensão racional das questões ambientais. Certamente perspectivas desta natureza apresentam uma compreensão ingênuo da

questão ambiental e do próprio processo educativo relacionado a ela. Estas proposições apresentam um risco ainda maior por vincularem as questões ao nível individual, afastando-se de uma perspectiva mais crítica e transformadora, desvinculada de aspectos políticos e sem força de transformação social.

Por fim, a outra dimensão a ser articulada refere-se ao desenvolvimento da capacidade de ação política, visando à construção de cidadania e de uma sociedade democrática, sendo esta perspectiva valorizada pelo próprio movimento histórico da Educação Ambiental.

Segundo Severino (1993),

A cidadania é hoje entendida como condição existencial marcada pela qualidade de vida em que as pessoas possam usufruir, com efetividade, dos bens naturais produzidos pelo trabalho, dos bens políticos decorrentes da sociabilidade e dos bens simbólicos gestados e acumulados pela cultura. Ser plenamente humano, nas condições históricas da atualidade é ser cidadão(p.12).

Rodrigues (2001) compreende o exercício da cidadania como duas ações interdependentes, um envolvendo *a participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva (...) e a capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas* (p.5). O exercício da cidadania para o autor, pressupõe a responsabilidade, a liberdade e a autonomia, devendo os cidadãos participar da organização da vida social. *Os cidadãos, segundo ele, tornam-se construtores de forma organizativas e de ação na vida pública* (p.6), numa democracia.

Quanto à idéia de participação social, Bordanave (1994), a apresenta como a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, em sua história. Sua idéia incide *na produção de bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto* (p.24).

O processo educativo nestes termos, dentre as variadas formas que toma, na Educação Ambiental, parece – de maneira bem generalizada – ser voltado a metodologias participativas que desenvolvam o espírito cooperativo e a solidariedade (CARVALHO, 1989, 2000), e que privilegiem a horizontalidade, o diálogo e a ação, especialmente coletiva. Com proposições inspiradas numa educação popular, cultivam a valorização e o respeito ao outro, aos diferentes saberes e culturas. Também, o fortalecimento comunitário e o desenvolvimento da autonomia e de uma consciência crítica e política estão presentes em diversos discursos. Assim, muitos trabalhos anseiam pela formação de lideranças e grupos comunitários que se

mobilizem para a resolução de problemas locais e que busquem se envolver nas decisões acerca de sua realidade. Outros buscam estimular o engajamento de indivíduos na luta pela participação nas decisões públicas.

É importante mencionarmos, tanto no sentido de elucidar nossos pensamentos construídos acerca da Educação Ambiental, quanto no de estimular uma melhor compreensão acerca da análise dos dados dessa pesquisa, que essas dimensões não podem ser entendidas como estanques, de maneira que, muitas vezes, são difíceis de serem estabelecidos limites entre uma e outra. Ainda, cabe destacar que elas podem ser vistas como complementares, ou até mesmo como extensões ou conseqüências uma(s) da(s) outra(s), formando uma teia complexa de relações.

Considerando, assim, o significado de explicitarmos ou identificarmos as diferentes dimensões que orientam práticas pedagógicas relacionadas com a temática ambiental, procuramos a partir da análise das respostas dos sujeitos desta pesquisa, indícios que pudessem evidenciar as possíveis dimensões de Educação Ambiental consideradas por eles.

Tendo como orientação inicial, as referências propostas por Carvalho (1996, 2000), iniciamos o processo de leitura e releitura das respostas às questões que na nossa avaliação poderiam fornecer elementos para essa análise. Essas questões foram formuladas especialmente com o intuito de poderem ser identificados alguns entendimentos que os sujeitos pesquisados apresentam acerca da Educação Ambiental: O que você entende por Educação Ambiental? Qual a importância que você atribui a projetos/ atividades de Educação Ambiental? Por que você alia nas suas atividades elementos/ práticas teatrais e Educação Ambiental? (Questões de nº 3, 4 e 5, Anexo 1).

O processo de análise não demorou por nos revelar a pertinência e a possibilidade de considerarmos as três dimensões propostas pelo autor já citado.

Sendo assim, a *Quadro 1* apresenta de maneira sistematizada as três dimensões analisadas: conhecimentos, valores éticos e estéticos, e participação política; especificando particularidades encontradas nas respostas dos sujeitos em relação a cada uma delas. Cabe destacarmos que, em nossa interpretação, essas particularidades parecem relacionar-se, principalmente, aos entendimentos e considerações dos sujeitos acerca dos objetivos e resultados a serem conquistados em iniciativas de Educação Ambiental.

Como podemos visualizar a dimensão considerada pela maioria dos sujeitos (49 – 79%) - em trabalhos de Educação Ambiental é a dos **conhecimentos**. O processo educativo neste sentido, de acordo com as indicações presentes nas respostas, envolve a idéia de *conscientização*, a transmissão e/ou construção de novos conhecimentos, informações e

significados cognitivos acerca das questões ambientais, além do ensino-aprendizado de técnicas e habilidades para o trato com o meio ambiente. Também, inclui a busca de se estimular um pensamento integrador, bem como novas compreensões acerca da realidade, novos conceitos e idéias, e ainda a mudança de paradigma e a valorização de outros saberes além do científico.

Cabe explicitarmos que o agrupamento que reúne as respostas dos sujeitos de pesquisa relacionadas com “pensamento integrador” foi inspirado inicialmente nas considerações apontadas por Lima (2005). Esse autor identifica em suas análises uma *ênfase integradora* presente em diversas proposições de Educação Ambiental, que envolve a articulação de diferentes saberes, entendimentos, disciplinas, questões da realidade, entre outros. No caso específico desta pesquisa, pareceu-nos significativa a reincidência de respostas que de alguma forma reforçavam essa perspectiva, justificando assim a constituição de um grupo de respostas com essa característica. Desta forma, foram consideradas neste agrupamento referências feitas à inter-relação e dependência entre os diferentes seres; à inter, multi e transdisciplinaridade; à complexidade; ao holismo; à dialética; e à perspectiva global.

Ainda, 28 sujeitos (45,2%), fizeram referência à dimensão **valorativa**, envolvendo tanto o caráter ético, quanto estético. Aqui foram reunidas indicações ligadas a objetivos de estabelecimento de novos valores, de uma nova ética, de maior vínculo afetivo e responsabilidade / compromisso do indivíduo com as questões ambientais. Cabe-nos ressaltar que, algumas vezes, uma idéia nos parece pertencer a mais de uma dimensão, sendo agrupada por nós naquela que caracteriza seu caráter mais forte. É o caso, por exemplo, da questão da responsabilidade, apontada por 7 sujeitos, entendida por nós também em seu caráter político.

Outra dimensão da qual fazem parte considerações de 27 indivíduos (43,6%), é a da **participação política**. Nela foram agrupadas as respostas que enfatizavam o desenvolvimento de ações voltadas à questão ambiental e a participação ativa na sociedade. Também questões vinculadas ao exercício da cidadania e à formação de uma consciência política, bem como à transformação da realidade / sociedade, à participação na solução de problemas, à gestão e negociação coletiva, à democracia, além da formação de sujeitos ativos e emancipação, foram elencadas.

Dentro deste cenário, algumas considerações merecem, serem feitas em relação a aspectos voltados ao termo *conscientização*, principalmente pela alta frequência em que ele aparece nos entendimentos e objetivos apontados dos indivíduos investigados. Certamente, este fato reflete uma tendência já anteriormente detectada em boa das proposições da área da Educação Ambiental. Contudo o que se percebe, muitas vezes, é uma apropriação indevida

deste conceito, transformado, como outros já discutidos anteriormente, em *slogans* entre os educadores ambientais.

Quadro 1. Diferentes dimensões presentes nas respostas de educadores que vinculam o teatro às práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental, quando fizeram referência aos seus entendimentos sobre Educação Ambiental.

CONHECIMENTOS	Exemplos	Nº citações
Conscientização	<i>Prática de conscientização que busca alertar os indivíduos quanto ao acesso, uso e conservação, dos recursos naturais finitos de nosso planeta, contribuindo sistematicamente para a sobrevivência de todas as espécies coexistentes, inclusive a nossa. (...) (6)</i>	22
Novos conhecimentos, informações e significados cognitivos	<i>É o consumo de meios e métodos (mídia, escrita, fala, aulas, teatro, net, etc) que levam ao ser humano entender seu papel na preservação do MA sadio e equilibrado, bem comum(...) (30)</i>	18
Estímulo a um pensamento integrador	<i>Entendo por EA, um processo contínuo de ensino aprendizagem de conhecimentos, valores, sensibilidades e atitudes em relação ao meio ambiente e suas dimensões políticas, econômicas, sociais, ecológicas, culturais, psicológicas, espirituais, além das demais dimensões que possam estar presentes nas questões socioambientais. (4)</i>	18
Novas técnicas, habilidades, competências, práticas e experiências	<i>EA é a aprendizagem de como gerenciar nossas vidas, nosso comportamento frente às novas tecnologias buscando um desenvolvimento sustentável. (17)</i>	12
Novas percepções e compreensões	<i>Processo pelo qual se busca apurar a percepção dos indivíduos sobre a estreita relação existente a coexistência humana e a das demais formas de vida. (56)</i>	6
Mudança de paradigma, nova visão	<i>(...) A EA transcende os limites traçando paradigmas na construção de uma nova visão. (36)</i>	3
Valorização de outros saberes além do científico	<i>(...) quebrar preconceitos que nascem da visão pejorativa da Natureza e que desvalorizam as muitas manifestações culturais existentes, assim como reconhecer que os diversos saberes são tão importantes quanto o próprio conhecimento científico (...). (34)</i>	2
Novos conceitos e idéias	<i>É um processo, que através de conhecimentos técnico-científico e culturais, onde utilizando-se de argumentações que instiguem a reflexão e o rever de idéias e conceitos, para a disposição efetiva de um sentir, pensar e agir racionalmente de maneira integrada com o MA. (32)</i>	2
	TOTAL de citações	84
	TOTAL de indivíduos	49

VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS	Exemplos	Nº citações
Sensibilização	<i>Vejo a EA como um processo, onde, através de estratégias dinâmicas e criativas, sensibilizamos e estimulamos ações em prol do meio ambiente.</i> (18)	15
Mudança/ novos valores (éticos e estéticos)	<i>Sensibilizar os indivíduos para que os mesmos percebam sua ligação com o ambiente e assumam valores novos que gerem atitudes de respeito e preocupação com sua conservação.</i> (27)	14
Estímulo à responsabilidade e compromisso	<i>(...) o despertar do sentimento de pertinência e co-responsabilidade, do cuidado da natureza por inteiro.</i> (5)	7
Maior vínculo afetivo	<i>1) Diminuir o distanciamento afetivo entre as pessoas e a natureza, lembrando-as que fazemos parte do ecossistema.</i> (...) (11)	5
Nova ética	<i>É preciso estabelecer uma nova ética ambiental dentro da estrutura social humana. Para essa renovação ética inclui-se o senso de responsabilidade com que está por vir.</i> (11)	4
	TOTAL de citações	45
	TOTAL de indivíduos	28

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	Exemplos	Nº citações
Desenvolvimento de ações, participação ativa na sociedade e cidadania	<i>Entendemos que a EA deve proporcionar aos indivíduos e aos grupos sociais oportunidades de participarem responsável e eficazmente na preservação e na solução dos problemas e na gestão da qualidade do MA (...).</i> (36)	17
Transformar a realidade, a sociedade	<i>(...) a EA ajuda a formar cidadãos conscientes e ativos e portanto contribui com a transformação social.</i> (49)	7
Participação na solução de problemas	<i>Despertar a consciência nas pessoas sobre o meio ambiente em que vivem, absorver conhecimento, experiências, valores para que possam agir de alguma maneira, e buscar saídas para os problemas ambientais que estamos sendo submetidos a cada dia.</i> (15)	4
Consciência e postura crítica	<i>(...) A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura inculcar no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.</i> (60)	4
Gestão e negociação coletiva, democracia	<i>É de fundamental importância, principalmente para garantir uma Gestão Ambiental democrática e voltada para os interesses sociais.</i> (22)	3
Formação de sujeitos e emancipação	<i>A EA é de extrema importância já que nos referimos à própria percepção ambiental a partir dos indivíduos para se tornarem cada vez mais sujeitos.</i> (55)	2
Mudança de modelo sócio-econômico	<i>(...) A Educação Ambiental, deve ser utilizada como recurso de mudança de hábitos, posturas e atitudes em relação ao meio ambiente, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, sobretudo mudando as condições de exclusão e extinção, em busca de modelos de desenvolvimento e sustentabilidade.</i> (64)	1
Consciência política	<i>(...) busca construir novos conceitos de mundo, permeando pela ética, consciência política, coerência, respeito e amor, permitindo o bem estar coletivo.</i> (9)	1
	TOTAL de citações	39
	TOTAL de indivíduos	28

Diferentes definições de conscientização já foram elencadas por diversos autores. Para Paulo Freire (1983), por exemplo, a conscientização caracteriza-se pelo desvelamento crítico da realidade, através da ação e da reflexão, inserindo nos homens uma forma crítica de pensarem a si e sua relação com o mundo, resultando na inserção daqueles como agentes transformadores. Severino (2001), explicita seu entendimento quanto ao processo de conscientização como sendo

a apropriação pelas subjetividades das reais articulações objetivas do mundo social, de forma esclarecida e crítica. Trata-se de um nível de conhecimento que não é meramente descritivo, repassador de dados técnicos, mas compreensivo, interpretativo, reflexivo, desmascarador de ilusões e falseamentos que obscurecem as articulações do poder social, vigentes ideologicamente na sociedade (p.70).

Contudo, o que percebemos na maior parte das vezes nos entendimentos dos sujeitos é uma idéia reduzida desta conceituação, vinculada à transmissão de conhecimentos visando uma mudança comportamental - algumas com enfoque moralista -, na qual uma “consciência” é transferida aos educandos. As mesmas tendências explicitadas aqui, foram também apontadas por Valentin (2005) em sua pesquisa acerca de concepções de professores sobre Educação Ambiental. Uma crítica da autora é feita neste sentido, colocando que a conscientização – perfigurada como ação transformadora - ocorre quando o indivíduo se educa, em meio a reflexões e experiências vividas, *não podendo ser nossa consciência compreendida como coisa, como recipiente a ser preenchido (p.117).*

A conscientização nos termos dos sujeitos dessa pesquisa (embora três parecem associá-la a uma consciência crítica, politizada, de perfil questionador, envolvida com a transformação social), assim, parece se relacionar à idéia de “deixar ciente de”, especialmente relacionada a conhecimentos ligados a ações e suas conseqüências ou à importância de aspectos ou elementos, como água, árvores, por exemplo. Essa perspectiva parece estar associada à responsabilização individual, à idéia de que o conhecimento dessas questões deva gerar mudanças individuais, em comportamentos e atitudes, um maior compromisso de cada um com o meio.

Ainda, outras considerações devem ser feitas, relativas também ao termo *sensibilização*. Assim como o de *conscientização*, na grande maioria das vezes, o termo é mencionado de maneira vaga, embora alguns apontamentos explicitem fortemente sua ligação a questões afetivas e valorativas. Contudo, mesmo quando não contextualizado, pudemos

perceber que, de maneira geral, ele parece sempre envolver as capacidades emocionais do indivíduo, valorativas, de criação de vínculo afetivo.

Ainda, muitas vezes o termo aparece associado à idéia de informações, conhecimentos, mas mesmo nesses casos é marcante a perspectiva do envolvimento emocional, no sentido tornar o indivíduo sensível, comovido, à questão abordada. Também, somado ou não a aspectos de conhecimento e participação, quando mencionado pelos sujeitos aqui pesquisados, é notável, salvos alguns apontamentos, uma ênfase voltada para a dimensão individual, na maior parte das vezes ligada à idéia de mudança de hábitos, atitudes, comportamentos.

Continuando nossa análise, uma tentativa de proporcionar uma melhor visualização das dimensões consideradas pelos indivíduos, numa perspectiva mais articuladora, é apresentada no *Quadro 2*.

Quadro 2 – Dimensões educativas consideradas pelos sujeitos em seus discursos sobre seus entendimentos de Educação Ambiental.

Dimensões a serem trabalhadas	Número de indivíduos								Total por dimensão
	14	4	3	14	13	3	8		
1 – Conhecimentos	x			x	x		x	49	
2 – Valores Éticos e Estéticos			x	x		x	x	28	
3 – Participação Política		x			x	x	x	28	

Como podemos constatar, apenas 8 indivíduos em seus discursos acerca dos entendimentos de Educação Ambiental consideraram as três dimensões sugeridas por Carvalho (1996, 2000). Analisando os entendimentos destes 8 sujeitos, podemos perceber suas compreensões apresentam uma perspectiva crítica mais articulada, elaborada, contudo em algumas ainda existem aspectos de cunho mais ingênuo ou reducionista, especialmente voltados aos entendimentos acerca da temática ambiental.

Contudo, outros indivíduos oferecem indícios para considerarmos que fizeram referência nas suas compreensões acerca da Educação Ambiental a aspectos de duas dimensões apenas. Assim, para 14 sujeitos, as questões relativas aos conhecimentos e valores éticos e estéticos são as que devem ser desenvolvidas em trabalhos de Educação Ambiental, sendo que todos se referem ao desenvolvimento de novas atitudes e posturas.

Já outros 13 indivíduos parecem articular em seus discursos aspectos das dimensões dos conhecimentos e da participação política. Enquanto 3, mencionaram elementos ligados apenas a valores e à participação política.

Contudo, 21 indivíduos apresentaram evidências em seus entendimentos acerca da Educação Ambiental de um processo educativo focado em apenas uma dimensão. É notável que a maioria destes, 14 sujeitos, apresentam indícios de entendimentos de Educação Ambiental voltados ao trabalho exclusivo com conhecimentos, enquanto quatro apontaram explicitamente aspectos de dimensão política, e outros três, de dimensão valorativa. Ainda, há um sujeito que apresentou indícios de um trabalho educativo voltado apenas ao desenvolvimento de hábitos e comportamentos de maneira descontextualizada.

Sendo assim, alguns aspectos devem ser enfocados. Por exemplo, chama-nos a atenção a alta frequência com que a Educação Ambiental é reduzida apenas a trabalhos com aspectos de conhecimento. Na maioria das considerações feitas pelos sujeitos a disseminação de conhecimentos está voltada ao enfoque preservacionista, existindo algumas também envolvendo a questão da sustentabilidade.

Sobre estes ideários voltados à dimensão dos conhecimentos, Tozoni-Reis (2004), através de suas pesquisas em torno de representações de professores do ensino superior sobre a questão ambiental, identifica aquelas cuja relação homem-natureza é entendida como mediada pelos conhecimentos técnicos-científicos. Para esses professores a origem da crise ambiental pode ser buscada na falta, ausência ou pouco entrosamento com conhecimentos científicos.

Além dessas, também um grupo de representações identificadas por Tozoni-Reis (2004) caminha em outra perspectiva, sendo o “domínio da natureza” visto pelo homem como resultado da cultura e de questões valorativas.

Podemos perceber, então, que nas considerações dos sujeitos investigados nesta pesquisa, é bastante presente também a idéia da necessidade de mudanças e disseminação de novos valores éticos e estéticos em relação ao meio ambiente, degenerados ao longo do tempo. Estes entendimentos apostam, principalmente, na dimensão afetiva, em torno de uma sensibilização dos indivíduos para o estabelecimento de novas sensibilidades, relações e atitudes com o meio. É interessante percebermos dentro de alguns poucos apontamentos realizados pelos sujeitos, um certo cunho romântico, de volta à natureza renegada, da qual o homem faz e deve se sentir como parte, sendo apenas mais um entre os seres que a constituem, garantindo um equilíbrio harmônico. Cabe destacar, ainda, que, em outros, a dimensão ética é apresentada com um caráter comportamental e moralista, sendo algumas

vezes tratada como questões que podem ser impostas no educando, como também identificou Cinquetti (2002) em sua pesquisa de doutorado.

Também, outras considerações referentes a estas duas dimensões (conhecimentos e valores) merecem ser feitas. Primeiramente, podemos apontar o grande número de referências nos discursos dos sujeitos a um trabalho de Educação Ambiental voltado ao desenvolvimento de novos hábitos, comportamentos, posturas e/ou atitudes, apontadas por 29 indivíduos (46,8%). Observando os dados apresentados, podemos perceber que quase todos os indivíduos (27, exatamente) que fizeram referência a esse aspecto, também se referem às dimensões de conhecimentos e/ou de valores. Analisando os dados mais proximamente, pudemos perceber a forte idéia presente nos entendimentos de alguns sujeitos pesquisados de que o trabalho educativo relativo à Educação Ambiental deva ser voltado, mesmo que não exclusivamente, ao desenvolvimento e/ou mudança de hábitos, posturas, atitudes e até mesmo comportamentos, considerados como prejudiciais ao ambiente ou “ecologicamente incorretas”.

Em nossa interpretação, estas proposições apresentam um cunho comportamentalista e individualista, partindo do princípio – considerado por nós equivocadamente – de que a soma dessas mudanças individuais em relação ao meio ambiente acarretaria numa mudança da sociedade em relação ao mesmo, resolvendo-se os problemas. Entende-se uma individualização da responsabilidade e, conseqüentemente, das ações e condutas a serem tomadas em torno da questão ambiental.

Neste sentido, duas dimensões a serem trabalhadas têm sido supervalorizadas, em conjunto ou não, e com pesos diferentes nas diferentes considerações feitas: a dos conhecimentos e técnicas e dos valores. Entende-se de que é através da sensibilização e disseminação de novos valores e/ou informações e conhecimentos que as mudanças de atitudes predatórias podem se constituir, ou seja, os “maus comportamentos” se dão por falta de conhecimento de suas conseqüências ou do funcionamento dos sistemas ecológicos ou por valores distorcidos dos indivíduos.

Propostas deste tipo têm sido amplamente refutadas por segmentos mais críticos dentro da Educação Ambiental, sendo identificadas como ações que se constituem em um *adestramento ambiental* (AMARAL, 2004; BRÜGGER, 1994), ou como perspectivas de tendências convencionais (LIMA, 2004; LOUREIRO, 2004) ou conservadoras (GUIMARÃES, 2004), dentre outras adjetivações, que não entendem as questões ambientais como vinculadas às sociais e, portanto, não apresentam força de transformação.

Cabe dizermos, finalmente, que a grande maioria dos entendimentos dos sujeitos acerca da Educação Ambiental foi por nós interpretada como perspectivas mais relacionadas a uma matriz conservadora (GUIMARÃES, 2004). Curioso, é que todas as proposições compreendidas por nós como de tendências mais críticas, num total de 21 (33,9%), consideram a dimensão da participação política mesmo que não tenham sido mencionados aspectos relacionados às outras duas dimensões. Contudo, mesmo muitos destes entendimentos ainda são permeados por compreensões muitas vezes simplistas acerca da temática ambiental e, provavelmente, por termos apropriados sem a internalização de seu real sentido.

Tendo em vista esse panorama geral acerca dos entendimentos dos sujeitos sobre a Educação Ambiental, cabe-nos, então, agora, investigarmos as indicações apresentadas pelos sujeitos em relação ao desenvolvimento de suas próprias práticas de Educação Ambiental aliadas ao teatro.

2.3.2 - A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, O TEATRO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: OBJETIVOS E TEMAS PROPOSTOS PELOS EDUCADORES PESQUISADOS

Uma das questões propostas aos respondentes (questão 6 – Anexo 1), solicitava que estes descrevessem de maneira detalhada as práticas mais significativas por eles desenvolvidas. Além dos procedimentos utilizados, público de educandos, data e localidades de intervenção, foi solicitado aos sujeitos que apontassem os objetivos norteadores dos trabalhos e os temas desenvolvidos em suas práticas. Neste sentido, exploraremos, agora, mais especificamente essas duas questões.

A) Objetivos das práticas desenvolvidas

A análise realizada, interpretando-se os diferentes objetivos apontados pelos sujeitos como norteadores de suas práticas envolvendo Educação Ambiental e teatro, permitiu-nos organizá-los em 5 agrupamentos distintos, de acordo com sua natureza, apresentados a seguir no *Quadro 3*.

QUADRO 3. Natureza dos objetivos presentes nas práticas de Educação Ambiental e teatro dos educadores pesquisados, apontados por eles.

Natureza dos objetivos	Frequência (n^o de indivíduos)
1 – Conhecimentos, habilidades técnicas e dimensão cognitiva	34
2 – Dimensão valorativa (valores éticos e estéticos)	25
3 – Dimensão social e política	13
4 – Mudanças de hábitos, comportamentos e atitudes favoráveis ao meio ambiente	20
5 – Outros	11

Cabe destacar que 6 dos 62 indivíduos não mencionaram seus objetivos, enquanto dois relataram que eles variam de acordo com o desejo do cliente para os quais prestam serviços. Sendo assim, os aspectos que compõem tanto este, quanto os quadros seguintes (*Quadros 3 e 4*) foram desenvolvidos a partir das respostas de 54 indivíduos.

Desta maneira, em um agrupamento foram reunidos objetivos cuja natureza relaciona-se de alguma maneira ao desenvolvimento de novos conhecimentos ou habilidades e à formação de significados cognitivos dos educandos. É importante destacar que, apesar desta característica que os une, existe neste grupo uma variedade de objetivos, envolvendo desde, por exemplo, uma perspectiva mais tradicional de educação, como a de transmissão de informações e conteúdos, até uma perspectiva mais crítica de construção de conhecimentos e estímulo ao questionamento, à reflexão e à discussão. Também, alguns tratam de questões mais locais e/ou pontuais, enquanto outros se referem à temática ambiental de maneira mais ampla, ou ainda a habilidades e técnicas relacionadas à arte e reciclagem.

O segundo agrupamento construído engloba objetivos que se relacionam a uma dimensão valorativa. Reúne, assim, desde objetivos relacionados a uma perspectiva mais estética, como a valorização dos sentidos, estímulo a novas percepções e questões mais afetivas, quanto éticos, como de respeito e valorização do outro e do meio ambiente, e até mesmo de sensibilização e mudança de valores frente às problemáticas ambientais.

Um outro agrupamento é composto por objetivos voltados a uma dimensão de cunho social e político. Englobando também uma variedade de objetivos, destacam-se aqueles que nos dão indício de uma perspectiva mais elaborada e mais crítica acerca das questões ambientais, articulando-a a questões sociais, visando contribuir para a formação de autonomia, de postura crítica e exercício da cidadania, e estimulando a participação ativa dos educandos diante das problemáticas ambientais.

Um quarto agrupamento foi também considerado por nós pela significativa frequência com que os objetivos apontados pelos sujeitos indicaram incentivar a mudança de hábitos, posturas e atitudes dos indivíduos em relação à temática ambiental. Assim, englobam aqueles que mais especificamente se relacionam a estimular novos hábitos e atitudes que de alguma maneira se apresentem como favoráveis à diminuição de problemas relacionados ao meio ambiente, envolvendo, por exemplo, preservação, responsabilidade e uma relação mais harmônica com o meio ambiente.

Por fim, o último agrupamento construído é composto por outras questões apontadas que não se relacionam diretamente a nenhuma das quatro perspectivas apresentadas acima. Dentro deste grupo, destaca-se a indicação de objetivos voltados a um desenvolvimento pessoal dos educandos, além daqueles que apontaram para a conscientização de uma maneira mais ampla, não-contextualizada, entre outros.

Sendo assim, o *Quadro 4* apresenta mais detalhadamente cada grupo de objetivos considerado em nossa análise, trazendo um sumário das respostas dadas a essa questão e a frequência com que foram indicadas.

Ao observarmos o *Quadro 4*, podemos perceber que os objetivos apontados pelos sujeitos em suas práticas encontram-se com maior frequência no agrupamento 1. Assim, objetivos cuja natureza é voltada à dimensão dos conhecimentos, habilidades técnicas e significados cognitivos, foram indicados 50 vezes, por 34 sujeitos. Alguns exemplos de respostas consideradas neste grupo são:

(...) *Objetivo: expressar o conhecimento adquirido em cursos específicos, em forma de teatro.*(...) (18)

*O objetivo da atividade era contribuição para a sensibilização, **informação, reflexão** e emancipação dos jovens participantes, no tocante às questões sócio-ambientais de sua comunidade.* (4) (grifo nosso)

(...) *Objetivo: Repassar conhecimentos ambientais, de forma lúdica.*(...) (38)

Quadro 4– Objetivos explicitados pelos sujeitos da pesquisa quando foi solicitado que eles descrevessem detalhadamente as práticas desenvolvidas (questão 6 do questionário).

	Nº de citações		Nº de citações
1 – Conhecimentos, habilidades técnicas e dimensão cognitiva		3 – Dimensão social e política	
1.1 – Conscientizar	11	3.1 – Colaborar em ações em prol do meio ambiente	4
1.2 – Provocar reflexão, discussão e crítica	9	3.2 – Contribuir para a emancipação, autonomia e formação de sujeitos históricos	3
1.3 – Informar e pesquisar questões e impactos sócio-ambientais locais	7	3.3 – Estimular o exercício da cidadania e a participação em ações em prol do meio ambiente	3
1.4 – Proporcionar outros conhecimentos mais específicos	3	3.4 – Buscar soluções a problemáticas e desenvolvimento de ações junto à sociedade	2
1.5 – Explicar como cuidar/ preservar o ambiente	3	3.5 – Possibilitar expressão sobre as relações sociais e estimular a integração social	2
1.6 – Avaliar conhecimentos adquiridos e compreender significados atribuídos em relação à questão ambiental	3	3.6 – Perceber importância da participação individual e coletiva	2
1.7 – Facilitar a investigação e transmissão de conhecimentos	3	3.7 – Construir conjunta e participativamente projetos em relação ao MA	1
1.8 – Desenvolver novas visões e mudança de paradigma	3	3.8 – Desenvolvimento de postura crítica para resolução de problemas sociais e ambientais	1
1.9 – Desenvolver procedimentos para a transmissão e propagação de informações	3	3.9 – Despertar consciência sociopolítica	1
1.10 – Promover o desenvolvimento de habilidades voltadas à arte, ao teatro e à reciclagem	2	TOTAL de citações	19
1.11 – Construir conjunta e participativamente conhecimentos em relação ao MA	1	TOTAL de indivíduos	13
1.12 – Buscar a compreensão das relações entre as diversas dimensões da vida	1	4 – Mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos favoráveis ao meio ambiente	Nº de citações
1.13 – Reforçar o aprendizado	1	4.1 – Incentivar a preservação da natureza, recursos e meio ambiente	11
TOTAL de citações	50	4.2 – Mudar atitudes e hábitos	6
TOTAL de indivíduos	34	4.3 – Estimular o cuidado e a diminuição de problemáticas	5
		4.4 – Estimular maior responsabilidade por si e pelo ambiente	2
		4.5 – Proporcionar uma relação harmônica entre o homem e o meio ambiente	1
2 – Dimensão valorativa (valores éticos e estéticos)		TOTAL de citações	25
2.1 – Sensibilizar acerca de problemáticas e temáticas ambientais	13	TOTAL de indivíduos	20
2.2 – Instigar relação de respeito, amor, paz, união e valorização (MA, si e outros)	5		
2.3 – Aumentar percepção e proporcionar a valorização dos sentidos na interação com o meio ambiente	2	5 – Outros	Nº de citações
2.4 – Criar valores	2	5.1 – Proporcionar desenvolvimento pessoal	5
2.5 – Incentivar a expressão e reflexão sobre sentimentos	2	5.2 – Conscientizar (não-contextualizado)	4
2.6 – Valorizar capacidades humanas (mudar, desenvolver-se, aprender, criar, investigar e colocar-se no lugar do outro)	1	5.3 – Proporcionar divertimento e lazer educativo	2
2.7 – Embelezar a vida	1	5.4 – Promover Educação Ambiental através do teatro	2
TOTAL de citações	26	5.5 – Estimular a prevenção de DST e discutir a problemática das drogas	1
TOTAL de indivíduos	25	5.6 – Possibilitar a geração de renda futura	1
		TOTAL de citações	15
		TOTAL de indivíduos	11

Neste grupo, destacam-se 11 sujeitos indicam como objetivo conscientizar os educandos acerca das questões ambientais. Da mesma forma como interpretamos nas análises dos entendimentos dos sujeitos acerca das dimensões da Educação Ambiental no item anterior deste capítulo, consideramos aqui aquelas respostas que, de alguma maneira, nos remeteu a uma idéia de conscientização ligada a questões de conhecimento e informação. Essa nos parece uma perspectiva diferenciada daquelas mais críticas e politizadas, apontadas por Freire (1983) e Severino (2001), anteriormente mencionadas. Em nossa interpretação parece vincular-se a níveis mais individuais e comportamentais dos indivíduos, numa perspectiva de estimular a compreensão da importância de algumas questões ou recursos naturais (como, água e florestas, por exemplo) e/ou a compreensão de consequência de algumas ações, buscando-se estimular novos hábitos e atitudes, como no exemplo:

(...) A mesma conscientiza as pessoas a não poluir e desmatar as nossas florestas, pois todos os seres são prejudicados. (...) Com essa peça queríamos mostrar que as florestas, a natureza são nossa vida e nossa responsabilidade.(...) (26)

Vale destacar que, ainda, que as respostas de outros 4 sujeitos que apontaram como objetivo a conscientização, mas de uma maneira não-contextualizada em relação às dimensões consideradas, foram agrupadas na categoria 5, “Outros”.

Dentro do agrupamento de **dimensão de conhecimentos e significados cognitivos**, também, destacam-se outras 9 respostas, cujos objetivos estão relacionados com a possibilidade de fomentar discussão, reflexão e crítica. Também, outros 7 indivíduos apontam práticas voltadas a informar e pesquisar sobre questões e impactos sócio-ambientais locais. Ainda, outros grupos de objetivos (*Quadro 4*) são apontados por 3 ou menos indivíduos, cada, visando proporcionar outros conhecimentos e habilidades mais específicos. Destacam-se também, três apontamentos para o desenvolvimento de novas visões e mentalidades, incluindo a mudança de paradigmas mencionada por uma pessoa.

O outro grupo de objetivos ligados à **dimensão valorativa**, relacionando o desenvolvimento das práticas a valores éticos e estéticos, recebeu 26 indicações, de 25 indivíduos. Alguns exemplos são:

(...)Com o objetivo de sensibilizar para o problema dos resíduos. (40)

(...) Criar uma relação de respeito em todos os aspectos da vida: família/amigos/natureza/trabalho (escola)/amor, enfim saber respeitar as diferenças para ser respeitado, aprender a valorizar para ser valorizado e o mais importante, procurar expressar

seu sentimento não julgando mas discutindo pontos favoráveis e desfavoráveis para evoluir com humanidade.(...) (3)

(...) Através de contato intenso com o meio natural, otimizar o uso dos sentidos de modo a aumentar a compreensão dos sentimentos bons provocados por esse contato, canalizando essa nova percepção para o surgimento de valores e atitudes preservacionistas. (...) (27)

Neste grupo, o tipo de objetivo que recebeu o maior número de indicações, num total de 13, é o de sensibilização acerca de temáticas e problemáticas ambientais, seguido por outro, apontado por 5 sujeitos, correspondente ao incentivo de novas relações e sensibilidades, incluindo o respeito, o amor, a paz e a valorização de si, do outro e do meio ambiente. Ainda, há aqueles que indicam objetivos voltados a aumentar a percepção e proporcionar a valorização dos sentidos na interação com o meio ambiente; criar valores; incentivar a expressão e a reflexão sobre sentimentos; valorizar capacidades humanas (mudar, desenvolver-se, aprender, criar, investigar e colocar-se no lugar do outro); além de embelezar a vida.

Uma terceira categoria, que engloba objetivos de **dimensão social e política**, foi construída a partir de 19 indicações de 13 indivíduos, envolvendo respostas como:

*(...) **Despertar a consciência sócio/ política dos participantes e de modo que eles só ampliem seus conhecimentos de mundo.**(...) (43) (grifo nosso)*

*(...) **Objetivando o desenvolvimento de sujeitos históricos, optamos por trabalhar com técnica de teatro do oprimido.** (...) (55)*

*(...) **Objetivo: apoio à formação de cooperativas de limpeza e coleta seletiva municipal, programas de redução e controle de resíduos hospitalares e de encaminhamento de entulhos para fábrica de bloquetes da Prohab.**(...) (34)*

Nesta perspectiva destacam-se o desenvolvimento de atividades visando a colaboração em ações ou campanhas voltadas ao meio ambiente por 4 indivíduos. Também neste sentido, pode-se destacar a resposta de 3 indivíduos que fazem referência ao estímulo e exercício da cidadania e a participação em ações em prol do meio ambiente, e de outros 2, que buscam soluções a problemáticas e desenvolvimento de ações junto à sociedade. Ainda, há outro que aposta no desenvolvimento de uma postura crítica para a resolução de problemas sociais e ambientais. Somam-se a esses, objetivos que visam contribuir para a emancipação, autonomia e formação de sujeitos históricos, indicados por 3 indivíduos, e o despertar de

consciência sociopolítica, indicado por outro. Ainda, outros objetivos com menor frequência são indicados no *Quadro 4*.

Já o quarto agrupamento criado, reunindo objetivos voltados a despertar e estimular **mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos favoráveis ao meio ambiente**, apresenta 25 apontamentos de 20 indivíduos diferentes. Exemplos de respostas deste grupo são:

(...) chamar a atenção do público para a necessidade de preservação do meio ambiente e conservação das nascentes.(...) (42)

(...)Tendo como objetivo a diminuição do lixo espalhado no parque e nos lagos.(...) (39)

*Nossos objetivos: levantar reflexões sobre práticas que degradam o meio, **propor mudanças de atitudes como consumo desenfreado que acarreta muitas embalagens no planeta; contra o desperdício de água e poluição dos rios; conscientizar da importância das árvores e dos seres vegetais.**(...) (48) (grifo nosso)*

Dentro deste grupo, destacam-se 11 indicações de objetivos relacionados a estimular atitudes preservacionistas, 6 objetivos voltados à mudança de atitudes e hábitos de uma maneira não-especificada, 5 que visam estimular o cuidado e a diminuição de problemáticas pontuais (como lixo, poluição, desmatamento, entre outros), além de outros que ainda apontam para o desenvolvimento de responsabilidade com o meio ambiente e de uma relação mais harmônica entre o homem e a natureza.

Finalmente, o último agrupamento, englobando **outros** objetivos de naturezas diversificadas, reúne indicações realizadas por 11 sujeitos pesquisados. Neste grupo destacam-se práticas visando contemplar o **desenvolvimento pessoal** dos educandos, apontadas por 5 sujeitos. Neste sentido, os objetivos explicitados apontam o desenvolvimento de consciência corporal, psicossocial e autoconhecimento, além de capacidade expressiva e criativa, e promoção de formação humana. Também, junto a estes estão presentes apontamentos relacionados a promover a Educação Ambiental através do teatro, além de outros envolvendo a prevenção de DST, a geração de renda, e o lazer educativo. Alguns exemplos são:

(...)Os objetivos são: desenvolver a consciência da identidade corporal e psico social(...) (6)

(...) *O objetivo geral, definido conjuntamente pelo grupo, é "promover a Educação Ambiental junto aos colaboradores da (...) e convidados a partir da utilização de técnicas teatrais". (7)*

(...) *A intenção é fazer refletir sobre a utilidade dos objetos e a criatividade na transformação dos mesmos como forma de reaproveitamento, preservação ambiental e até como possível trabalho que possa gerar renda.(...) (49) (grifo nosso)*

(...) *Objetivo: **proporcionar um lazer educativo**, discutindo problemas e soluções relacionadas a fauna brasileira em forma de teatro.(...) (18) (grifo nosso)*

Olhando-se para as indicações de maneira geral, podemos perceber que as mais representativas correspondem a aspectos relacionados a uma conscientização dos envolvidos, apontados por 15 indivíduos, seguidos por aspectos relacionados a uma sensibilização acerca de temáticas e problemáticas ambientais, indicados por 13, sucedidos, por sua vez, por outros 11 que apontam o incentivo à preservação da natureza, recursos naturais ou meio ambiente.

O *Quadro 5* apresenta a frequência de respostas que apresenta uma, duas, ou mais dimensões relacionadas com os objetivos das práticas desenvolvidas.

Pode-se observar que 31 indivíduos (57,4%), dos 54 considerados, indicaram em suas respostas, objetivos relacionados a duas ou mais das dimensões consideradas na análise. Dentre estes, pode-se, Nota-se que 18 sujeitos apontam em suas respostas objetivos de 2 dimensões diferentes, enquanto que outros 7 indicam 3 dimensões, e apenas 6 incorporam 4 dimensões diferentes.

É interessante observar, no entanto, que 23 indivíduos (42,6%) resumem-se a indicar objetivos categorizados em apenas uma das dimensões consideradas.

Cabe-nos, então, de acordo com as diferentes idéias que vêm sendo discutidas neste capítulo, fazer uma análise mais aprofundada destas questões, especialmente em via das três dimensões da Educação Ambiental apontadas por Carvalho (1996; 2000).

Neste sentido, chama-nos a atenção o fato de apenas cinco (9,3%) dos indivíduos considerados apresentaram indícios de desenvolverem suas práticas de Educação Ambiental com objetivos articulados às dimensões de conhecimento, valores e participação política.

Em nossa interpretação, apesar destes cinco sujeitos englobarem aspectos relacionados a diferentes dimensões, apenas dois deles parecem realmente desenvolver suas práticas numa perspectiva mais crítica e política de Educação Ambiental. Embora os outros três também apresentem, em seu trabalho, uma visão mais articulada acerca da Educação

Ambiental, a questão política em suas práticas parecem, pelo que foi por eles indicado, estar voltada à participação e à implementação de ações mais pontuais, como a coleta seletiva.

Quadro 5 – Frequência com que o número de dimensões aparece nas respostas dos sujeitos quando indicaram os objetivos para o desenvolvimento de suas práticas de Educação Ambiental.

Frequência – N° total de indivíduos

Objetivos	8	5	5	3	2	7	5	2	2	2	3	1	1	1	1	3	1	1	1	Total
1 – Conhecimentos, habilidades técnicas e dimensão cognitiva		x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	34
2 – Dimensão valorativa (valores éticos e estéticos)	x					x				x	x					x	x	x		25
3 – Dimensão social e política				x				x				x	x		x	x			x	13
4 – Mudança de hábitos, atitudes e comportamentos favoráveis ao meio ambiente			x				x			x	x			x	x				x	20
5 – Outros					x				x				x	x		x			x	11
	Indicações de 1 grupo					Indicações de 2 grupos					Indicações de 3 grupos					Indicações de 4 grupos				

Ainda, salta a nossos olhos a valorização nas práticas de processos educativos que visem trabalhar com a dimensão dos conhecimentos (apontados por 34 sujeitos – 63%), bem como daqueles que desenvolvem aspectos de dimensão valorativa (apontados por 25 sujeitos – 46,3%), mesmo que associadas a outras dimensões. Por outro lado, objetivos envolvendo a dimensão de participação política foram apontados por apenas 13 indivíduos (24%).

Essa questão fica inda mais evidente quando nos voltamos às respostas que articulam objetivos de duas das cinco dimensões analisadas. Podemos notar que essas respostas parecem valorizar, principalmente, aspectos ligados a conhecimentos e valores como pudemos notar também nos entendimentos dos indivíduos acerca das dimensões da Educação Ambiental (Item 2.3.1 deste capítulo).

Também, quando analisamos respostas que indicam objetivos ligados apenas a uma dimensão, a questão valorativa se destaca por ser apontada por 8 indivíduos, seguida por aspectos ligados a conhecimentos, habilidades técnicas e significados cognitivos, considerados por 5 sujeitos, e por objetivos ligados especificamente a mudança de hábitos e atitudes em prol do meio ambiente, indicados por outras 5 pessoas.

Certamente, segundo as discussões que vimos fazendo essas proposições tendem a apresentarem-se enquanto reducionistas frente a um trabalho educativo ligados às questões ambientais de cunho transformador social, numa perspectiva individualizante.

É importante atentarmos, também, nesta perspectiva, que aparecem mais uma vez nestas colocações - como nos entendimentos dos sujeitos acerca das dimensões a serem trabalhadas pela Educação Ambiental - muitas indicações relativas a mudanças e aquisição de novos hábitos, posturas e atitudes mais pontuais em prol do meio ambiente. Estas, apontadas por 20 sujeitos (37%), consideradas em nossa interpretação como de uma perspectiva mais voltada ao comportamento individual, são mais indicadas pelos sujeitos como questões a serem trabalhadas do que aspectos relacionados à própria dimensão política, vinculada a questões sociais, indicados por apenas 12 sujeitos (22,2%).

É interessante destacarmos que do total de respostas com indicações de objetivos envolvendo a questão de mudança de hábitos e atitudes em prol do meio ambiente, 15 também se articulam a questões relacionadas a conhecimentos ou valores; enquanto as outras 5, se destacam por enfocarem exclusivamente a questão comportamental.

B) Temas das práticas desenvolvidas

Ainda, tendo em vista os apontamentos realizados, cabe-nos explorarmos, então, os temas abordados pelos indivíduos pesquisados, numa perspectiva de melhor compreendermos os significados adjacentes às suas práticas.

Assim, ao solicitarmos que os sujeitos descrevessem suas práticas, além da indicação dos objetivos propostos, foi pedido que relacionassem os temas trabalhados. Desta forma, em nossa análise, a variedade de temas e abordagens indicados foram, então, organizados em 7 diferentes grupos (*Quadro 6*).

Estes grupos, por sua vez, são compostos por sub-grupos que refletem de maneira mais detalhada as diferentes temáticas e aspectos apontados, retratados no *Quadro 7*. Pela grande variedade de temas ou assuntos encontrada, certamente, dentro de uma mesma categoria nota-se que diversos indivíduos apontam um ou mais temas, de forma que, no *Quadro 7*, pode ser observado o número de indicações para cada tema, bem como o número total de sujeitos que citou os temas relacionados a cada grupo.

Quadro 6 – Temas e abordagens das práticas pedagógicas envolvendo Educação Ambiental e teatro realizadas pelos sujeitos, apontados por eles.

Temas e abordagens	Frequência (n^o de indivíduos)
1 – Temas relacionados a aspectos naturais e impactos ambientais	55
2 – Hábitos, atitudes e posturas alternativas em prol do meio ambiente	25
3 – Aspectos de dimensão política e social	16
4 – Aspectos de dimensão histórica e cultural	9
5 – Temas relacionados à saúde e bem-estar	10
6 – Aspectos de dimensão valorativa	8
7 – Temas transversais dos PCNs	2

O grupo que recebeu o maior número de apontamentos (135, por 55 indivíduos) foi aquele cujos temas abordados relacionam-se a aspectos naturais e impactos ambientais, na maioria das vezes, ligados a questões pontuais, como, por exemplo:

*(...) Os temas trabalhados foram os seguintes: a importância do Rio Atibaia, as responsabilidades do poder público, da iniciativa privada e do terceiro setor; **Extinção e preservação de nossa fauna e flora** através da simulação de um júri popular em defesa de uma espécie fictícia (a serpente de cauda azul); **O desleixo das pessoas ao atirar lixo no chão, o desperdício de água e a reciclagem de materiais** na confecção de figurinos de jornal foram abordados através de uma performance. (6) (grifo nosso)*

Trabalhamos com temas: água, reciclagem, lixo, a importância das árvores, ciclo da vida vegetal.(...) (48)

(...) desenvolvendo temas como desmatamento poluição, produção de lixo e alternativas conservacionistas (...) (59)

Dentre os temas, água e resíduos sólidos são aqueles que receberam o maior número de citações, sendo mencionados por 34 sujeitos, cada. Outro tema que também se destaca, com 17 indicações, relaciona-se à vegetação, tratando de assuntos referentes ao desmatamento, à poda desnecessária de árvores, à importância e preservação da flora, entre outros. A temática da poluição aparece em quarto lugar, apontada por 11 indivíduos,

envolvendo diferentes especificidades, como a poluição atmosférica, a poluição sonora e a poluição de rios e mares. Impactos e problemas ambientais sem especificações foram apontados por 7 sujeitos como temas de suas práticas. Fauna e desperdício, este envolvendo água, energia e outros, também foram indicados como temas presentes nos trabalhos de 5 indivíduos, cada. Questões relacionadas a saneamento também são apontadas por quatro indivíduos. Ainda, foram considerados neste grupo, outros temas, como meio ambiente, Educação Ambiental, solo, ar, Carta da Terra, ritmos da natureza, e tecnologia, também contemplados, porém, por um número menor de indivíduos.

Um outro agrupamento que se destaca, com 40 citações de 25 sujeitos, engloba questões voltadas a hábitos, atitudes e alternativas a serem desenvolvidas em prol do meio ambiente, tais como:

(...)Tema: “*Uso racional da Água e Destinação de resíduos sólidos.*” (17)

(...) Temas: *lixo, 3Rs, consumo consciente, água, reciclagem.*(...) (62)

Dentre estas, as mais citadas são aquelas que se referem ao tratamento de resíduos sólidos, englobando o reaproveitamento, a reciclagem e a coleta seletiva, indicadas por 15 indivíduos, bem como a sua destinação correta, indicada explicitamente por 7 pessoas. Próxima a esta temática, o consumo responsável foi indicado por 5 pessoas, ao lado de outras 6 que indicam trabalhar com a necessidade do uso racional da água. Ainda, outras 6 pessoas apontaram a necessidade de alternativas ligadas à preservação, e uma explicitou a conscientização ambiental, tanto local, como global.

Diferentes aspectos de dimensão social e política também foram indicados como questões trabalhadas nas práticas de Educação Ambiental, por 16 indivíduos. Alguns exemplos são:

Escrevi um trabalho tratando de três conflitos sócio-ambientais com atores sociais diversos.(...) (22)

(...)visão local sobre as águas/*cidadania/ política*(...) (43)

(...) *desigualdade social, temas com ênfase em problemas ambientais (natural), etc*
(...) (62)

(...)Os temas trabalhados foram:a) 1999- Lixo, desmatamento e **democracia**.(...)(4)

Quadro 7 – Temas e abordagens apontados por educadores do Estado de São Paulo que utilizam o teatro em suas práticas pedagógicas ligadas às questões ambientais.

	Nº de citações		Nº de citações
1 – Temas relacionados a aspectos naturais e impactos ambientais		4 – Aspectos de dimensão histórica e cultural	
1.1 – Água	34	4.1 – Questões e diversidade culturais	6
1.2 – Resíduos sólidos	34	4.2 – Relação histórica e cultural do homem com ambiente e contextualização histórica local	4
1.3 – Vegetação - Flora	17	4.3 – Urbanização	2
1.4 – Poluição	11	4.4 – Arte e meio ambiente	1
1.5 – Outros impactos e problemas ambientais (genérico)	7	TOTAL de citações	13
1.6 – Biodiversidade e extinção	6	TOTAL de indivíduos	9
1.7 – Fauna	5		
1.8 – Desperdício	5		
1.9 – Saneamento	4		
1.10 – Meio ambiente (genérico)	3	5 – Temas relacionados à saúde e bem estar	
1.11 – Conceitos de Educação Ambiental (genérico)	3	5.1 – Drogas e saúde	5
1.12 – Solo	2	5.2 – Alimentação e higiene	4
1.13 – Atmosfera	1	5.3 – Esporte e ecoturismo	3
1.14 – Outros (Carta da Terra, leis e ritmos da natureza, tecnologia)	3	TOTAL de citações	12
TOTAL de citações	135	TOTAL de indivíduos	10
TOTAL de indivíduos	55		
2 – Atitudes e posturas alternativas em prol do meio ambiente		6 – Aspectos de dimensão valorativa	
2.1 – Reaproveitamento, reciclagem e coleta seletiva de resíduos sólidos	15	6.1 – Respeito, sensibilidade, afeto, amizade	3
2.2 – Destinação correta de resíduos	7	6.2 – Pertencimento do Homem ao ecossistema e interligação entre seres	3
2.3 – Alternativas conservacionistas e preservação	6	6.3 – Valores (genérico)	2
2.4 – Uso racional da água	6	6.4 – Paz	2
2.5 – Consumo responsável	5	TOTAL de citações	10
2.6 – Consciência ambiental local e planetária	1	TOTAL de indivíduos	8
TOTAL de citações	40		
TOTAL de indivíduos	25		
3 – Aspectos de dimensão política e social		7 – Temas transversais dos PCNs	2
3.1 – Política, cidadania e legislação ambiental	6	TOTAL de citações	2
3.2 – Democracia, co-responsabilidade e autoritarismo	4	TOTAL de indivíduos	2
3.3 – Conexões entre relações sociais e relações com o ambiente e questões sócio-ambientais locais	3		
3.4 – Conflitos sócio-ambientais	3		
3.5 – Desigualdade e inclusão social	2		
TOTAL de citações	18		
TOTAL de indivíduos	16		

Neste grupo, as que mais se destacam são as abordagens ligadas à política, cidadania e legislação ambiental, com 6 indicações. Aproximando-se destas, temas como autoritarismo, democracia e co-responsabilidade foram indicados por 4 sujeitos. Também a relação das questões sociais com as ambientais se faz presente para 3 indivíduos, bem como para outros três, que abordam mais especificamente conflitos sócio-ambientais. A partir de uma dimensão mais estritamente social, aparecem, ainda, duas respostas que discutem a desigualdade e a inclusão na sociedade.

Ainda, um outro agrupamento reúne aspectos de dimensão história e social indicados como parte das práticas de Educação Ambiental por 9 sujeitos, como, por exemplo:

(...)Relação histórica e cultural do homem com o ambiente: Romantismo, Revolução Industrial e Capitalismo; Crise Ecológica Global.(...) (4)

(...) Temas trabalhados: histórico, cultura popular, credence, folclore entre outros.(...) (36)

(...) procurou abordar os impactos sócio-ambientais, culturais e econômicos do Ribeirão Pinhal, do tempo da agricultura familiar, até hoje com o avanço da monocultura de laranja e cana de açúcar na região. (19)

Neste grupo, questões relacionadas à cultura, à diversidade cultural e às manifestações culturais mais específicas (como, por exemplo, folclore, credences, cultura afro, entre outras) são apontadas por 6 indivíduos. Também aspectos relacionados a relações históricas do homem com o ambiente e a contextualização histórica local foram indicados como temas presentes nas práticas de 4 indivíduos. A questão dos problemas da urbanização foi apontada por 2 sujeitos, além da discussão sobre arte e meio ambiente, curiosamente apontada por uma pessoa.

Já outro agrupamento, composto por 12 indicações de 10 sujeitos, refere-se a temas relacionados à saúde e bem-estar dos indivíduos, envolvendo questões sobre drogas, alimentação, higiene, esportes e ecoturismo, indicando articulá-los à temática ambiental. Alguns exemplos são:

(...) higiene, alimentação, exercícios(...) (40)

(...) Controle de zoonoses, incluindo dengue e posse responsável, adaptando esses assuntos à Educação Ambiental(...) (46)

Em outro grupo, questões valorativas, também, foram apontadas de forma explícita por 8 pessoas como aspectos trabalhados em suas práticas. Neste sentido, pelas indicações realizadas, parecem envolver o questionamento de valores (muitas vezes não-contextualizados ou explicitados), além de abordagens ligadas a valores e sensibilidades voltados à paz, respeito, amizade e afeto:

(...) convidadas a falar de paz e como o trato do meio ambiente pode gerar um local harmonioso propiciando a paz. (...) (52)

(...) Os temas mais importantes são: sensibilidade, amizade, respeito à alteridade, companheirismo, afeto com elementos naturais, sentimento de pertencimento ao local visitado, bem estar.(...) (27)

Por fim, destacam-se ainda, dois sujeitos que indicam o trabalho de forma generalizada com os temas transversais indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como:

(...) Os temas transversais dos PCN's são abordados(...) (9)

De maneira geral, é interessante atentarmos para as poucas indicações recebidas de questões valorativas (por 8 sujeitos), contradizendo o que os sujeitos indicam como parte de seus objetivos, e também os apontamentos que fazem acerca das contribuições do teatro à Educação Ambiental. Quando apontam os objetivos de suas práticas, 25 indivíduos (46,3% dos que responderam) indicam aqueles de natureza valorativa, representando a segunda categoria mais indicada.

É importante destacarmos, ainda, que a análise destes dados nos permite apontar que, em suas respostas sobre os temas desenvolvidos, os sujeitos acabam indicando temas bastante genéricos, na maioria das vezes, não explicitando de forma mais detalhada os assuntos, aspectos e natureza dos conhecimentos abordados e nem as dimensões educativas trabalhadas. As interpretações neste sentido ficam ainda mais dificultadas, principalmente, nas respostas de 15 indivíduos que se resumem a apontar temas relacionados a aspectos naturais e a problemas ambientais mais pontuais (considerados no Agrupamento 1, *Quadro 7*), que, à primeira vista, nos sugerem uma abordagem pouco articulada com as questões sócio-políticas, numa perspectiva mais simplista e ingênua das questões ambientais.

Contudo, alguns indícios a mais sobre as abordagens realizadas e dimensões educativas trabalhadas podem ser percebidos nas respostas daqueles indivíduos (representando 69,5% do total) que além de indicar aspectos naturais e problemáticas ambientais mais pontuais, o articulam a pelo menos um outro aspecto diferenciado, pertencente(s) a um (ou mais) dos outros seis agrupamentos elencados no *Quadro 7*.

Nesta perspectiva, o *Quadro 8* procura sumarizar a frequência com que os grupos relacionados a temas e aspectos que foram indicados como foco dos trabalhos desenvolvidos estiveram presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa. É importante destacar que um indivíduo não mencionou os temas abordados e dois apontaram que as abordagens que desenvolvem dependem da necessidade de quem os contrata. Sendo, assim, o *Quadro 8* trata das respostas de 59 sujeitos que responderam os questionários.

Quadro 8 – Frequência com que os grupos relacionados a temas e aspectos estiverem presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Frequência - N^o total de sujeitos

Temáticas e abordagens	13	1	1	1	15	3	2	1	1	4	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	Total
1 - Aspectos naturais e impactos ambientais	x				x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	55
2 - Atitudes e posturas alternativas em prol do meio ambiente					x					x		x	x	x						x		20
3 – Aspectos de dimensão política e social		x				x				x	x					x		x	x	x	x	16
4 – Aspectos de dimensão histórica e cultural			x								x			x				x	x			9
5 – Temas relacionados à saúde e bem estar							x		x				x		x	x	x	x	x			10
6 – Aspectos de dimensão valorativa				x				x	x			x							x	x	x	8
7 – Temas transversais dos PCNs															x						x	2

Podemos perceber, então, que, dentre as articulações explicitadas nas respostas, destacam-se as de 27 sujeitos que indicam tratar de temas naturais e problemáticas ambientais juntamente relacionadas a atitudes e alternativas a serem desenvolvidas em prol do meio ambiente. Destes, 15 explicitaram articular esses dois aspectos exclusivamente, enquanto os

outros 12, além desses indicaram o trabalho com pelo menos mais outro aspecto. Ainda, se atentarmos mais para esse terceiro aspecto com que eles indicam trabalhar, poderemos interpretar que apenas 4, dos 12 indivíduos, apontam uma perspectiva social e política.

Neste sentido, numa interpretação bem generalizada em torno desses indícios apresentados, parece haver uma certa tendência em se tratar as questões ambientais no âmbito de atitudes e posturas mais individuais, em detrimento de uma perspectiva mais social e política.

Por outro lado, evidências mostram que 16 indivíduos indicaram vincular as questões ligadas à temática e aos problemas ambientais a questões de cunho social e político, numa percepção mais crítica das questões ambientais, em nossa compreensão. Destes, ainda 5, também articulam aspectos ligados a questões culturais e históricas, deixando-nos a impressão de tratar a temática ambiental de uma maneira mais ampliada.

Ainda, de maneira geral, nota-se, também, que apenas um indivíduo indica englobar 5 categorias de temas e aspectos diferentes, enquanto outros quatro articulam 4 categorias. Ainda, há 15 sujeitos que demonstram trabalhar articulando questões e assuntos de 3 categorias diferentes em suas práticas.

De forma oposta, consideramos também significativo destacar que 4 indivíduos não mencionaram temas relacionados diretamente a aspectos naturais e problemáticas ambientais mais pontuais, apontando mais especificamente questões de dimensão social e política (como democracia e co-responsabilidade), questões de dimensão histórica e cultural (como aspectos históricos, credices, folclore e cultura popular), e questões valorativas (paz).

Finalmente, numa tentativa de análise generalizada das práticas realizadas pelos indivíduos, através dos apontamentos sobre os objetivos e temas desenvolvidos, podemos interpretar que a grande maioria delas, em vistas da Educação Ambiental, parece ainda comportar concepções de cunho ingênuo, simplista ou mesmo reducionista, relacionadas a uma matriz conservadora (GUIMARÃES, 2004). Também, como apontamos na análise dos entendimentos de Educação Ambiental apresentados pelos sujeitos (item 2.3.1 deste capítulo), todas as proposições compreendidas por nós como de tendências mais críticas, consideram a dimensão da participação política mesmo que não tenham sido mencionados explicitamente aspectos relacionados às outras duas dimensões.

2.3.3 – AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DOS SUJEITOS QUE A ALIAM AO TEATRO – TENDÊNCIAS NOS DISCURSOS: ENTENDIMENTOS X PRÁTICAS

Mantendo nossa atenção nos sujeitos investigados nesta pesquisa, é interessante notarmos que quatro, dos 62 indivíduos que responderam o questionário, reconheceram explicitamente a existência de uma variedade de concepções, discursos e vertentes dentro da Educação Ambiental, como podemos observar nos exemplos:

Primeiramente quero lembrar que existem várias vertentes sobre o que é EA.(35)

A EA brasileira é multicolor, e cada nuance dos distintos projetos de EA trazem resultados também distintos que, em geral, contribuem, ainda que de maneiras diferentes, para a construção de um mundo sustentável. (4)

Ainda, outras reflexões acerca das análises das concepções de Educação Ambiental dos educadores pesquisados merecem ser desenvolvidas.

Primeiramente, cabe colocarmos que nossa intenção não é compartimentalizar as concepções dos sujeitos em categorias estanques, fechadas. De maneira contrária, entendemos nossa classificação como agrupamentos de tendências interpretadas dentro de um eixo polarizado entre perspectivas mais críticas e outras mais conservadoras, como já sugeriram outros autores, como Lima (2002, 2005) e Layrargues (2003a). Neste sentido, as concepções por nós interpretadas, podem assumir características diferentes e variadas, mesmo dentro de cada tendência em que foram agrupadas.

Assim, estamos entendendo como conservadoras aquelas propostas que propõem uma mudança ética e cultural, especialmente numa perspectiva individualista, nas quais as causas da crise ambiental podem ser inferidas como ligadas a um homem abstrato e genérico. Enfocando principalmente atitudes e comportamentos dos indivíduos, valorizam especialmente as dimensões de conhecimentos e de valores, numa perspectiva de preservação e conservação da natureza e relações saudáveis e harmoniosas com o meio ambiente. Estas, especialmente, identificam-se como o que Amaral (2004) denomina *adestramento ambiental*, numa perspectiva mais comportamentalista e moralizante, desprovida de reflexões mais críticas, como por exemplo:

É um processo transformador que busca reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados em relação aos recursos naturais e urbanos e que visa garantir melhor qualidade de vida e compromisso com o futuro. A conscientização de pessoas em relação às suas posturas e atitudes frente às questões ambientais.(20)

O ensino de práticas e atitudes necessárias para preservar o meio ambiente. A começar pela escola na formação básica da população. (24)

De alguma forma, passar uma mensagem (educar) sobre o ambiente. Criar condições básicas de perfeito convívio com a natureza: os direitos e deveres do cidadão para com o respeito ao MA em que vivemos. Falar sobre poluição, desmatamento ou qualquer outro tipo de agressão à natureza (ambiente).(28)

Conscientização e responsabilização individual para com os problemas ambientais, tanto do espaço próximo, quanto das questões planetárias.(38)

Nossos objetivos: levantar reflexões sobre praticas que degradam o meio, propor mudanças de atitudes como consumo desenfreado que acarreta muitas embalagens no planeta; contra o desperdício de água e poluição dos rios; conscientizar da importância das arvores e dos seres vegetais.(48)

Na perspectiva conservadora, a crise ambiental é desassociada das questões sociais, entendida como ideologicamente neutra e, ao não perceber ou mascarar os conflitos políticos e sociais que lhe são inerentes, acabam por atender aos interesses dominantes da sociedade (Lima, 2005). Assim, apresentam-se esvaziadas de ação política e de força de transformação social. Neste sentido, dentro desse grupo ainda foram consideradas aquelas que fazem menção a um **desenvolvimento sustentável**, como, por exemplo:

Acredito que a EA é uma forma de sensibilizar o aluno / educando com relação ao MA (conhecimento, conceitos, etc) e aprofundar essa relação. Oferecendo instrumentos para que este aluno possa agir e interferir conscientemente em nossa realidade defendendo e incentivando um desenvolvimento sustentável. Provocando atitudes e ações que preservem os nossos bens naturais e aprimorando a qualidade de vida de nosso planeta.(45)

Ainda, perspectivas de cunho mais **tecnicista**, ou, ainda, ingênuas e reducionistas numa tendência mais **sentimental e naturalista (sensibilidade naturalista/ romântica)** – de reaproximação e respeito do homem com a natureza – também compõem esse grupo, como por exemplo:

É um processo, que através de conhecimentos técnico-científico e culturais, onde utilizando-se de argumentações que instiguem a reflexão e o rever de idéias e conceitos, para a disposição efetiva de um sentir, pensar e agir racionalmente de maneira integrada com o

MA. Para que o indivíduo se aperceba que é parte e mantendo sua integridade se entregue ao todo restabelecendo a harmonia o equilíbrio da vida na sua etapa evolutiva. (32)

Aproximação transdisciplinar entre o indivíduo e o meio ambiente de forma harmônica e equilibrada. (44)

Sensibilizar os indivíduos para que os mesmos percebam sua ligação com o ambiente e assumam valores novos que gerem atitudes de respeito e preocupação com sua conservação. (27)

Uma educação que estimule um contato positivo, sustentável, prazeroso e saudável com o MA natural (de preferência nativo, original!), promovendo conhecimento, preservação, contato e vínculo afetivo. (33)

Já as perspectivas consideradas por nós como mais críticas, apresentam uma compreensão mais elaborada e articulada acerca das questões ambientais, associando-as a aspectos ligados às relações sociedade-natureza. Aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ecológicos são considerados no tratamento e compreensão das questões. A dimensão da participação política é valorizada, além das outras duas, em vistas de uma perspectiva que caminhe para a autonomia dos indivíduos, formação de uma consciência crítica e transformação social. Apresentam-se como formas problematizadoras da realidade, discutindo questões ligadas à cidadania e participação ativa e organizada dos indivíduos.

Certamente o que descrevemos acima nos é interpretado como uma perspectiva “ideal”. Contudo, podemos perceber que, mesmo dentro do agrupamento realizado por nós nesta tendência, existe uma variedade de entendimentos dos sujeitos, reunindo desde perspectivas realmente mais **críticas e articuladas**, a outras que mesmo não apresentando indícios de uma criticidade maior, apresentam visões **menos ingênuas e reducionistas** que as por nós interpretadas como conservadoras. Alguns exemplos, dentre entendimentos e práticas apontados são:

Prática de conscientização que busca alertar os indivíduos quanto ao acesso, uso e conservação, dos recursos naturais finitos de nosso planeta, contribuindo sistematicamente para a sobrevivência de todas as espécies coexistentes, inclusive a nossa. A EA tem como proposta educar através do diálogo com a sociedade, articulando o exercício da cidadania ao expor a necessidade de um pensar e de um agir não individualizado, conquistados através de negociação coletiva. (6)

A EA torna-se uma ação que vai além da educação e do conhecimento do meio ambiente. Através de práticas do sentimento de pertencer à Mãe Terra, busca construir novos conceitos de mundo, permeando pela ética, consciência política, coerência, respeito e amor, permitindo o bem estar coletivo.(9)

Para mim Educação Ambiental é o processo educativo que tem por base a reflexão e a ação na realidade social, cultural e ambiental vivida pelas sociedades. Tratando-se de práticas sociais com diversos matizes e vertentes, considero a EA um desafio, mas também uma possibilidade de construção de novos valores solidários e éticos diante das diferenças e complexidades socioambientais.(37)

É uma prática de ensino e aprendizagem que leva em consideração, em seu conteúdo e forma, as complexas, infinitas, intrínsecas e frágeis relações entre as sociedades e a natureza. (40)

Educação Ambiental é a prática lúdica de se envolver com assuntos de extrema importância. MA, sociedade, política e o próprio indivíduo fazem parte desse processo para serem cada vez mais investigados.(55)

Ainda, explicitadas nossas interpretações e proposições, é importante apontarmos que, conforme discutimos no início deste capítulo, as concepções construídas por cada indivíduo podem ser interpretadas, tanto em vias dos discursos sobre os entendimentos que têm acerca da Educação Ambiental, quanto dos discursos que apresentam em relação às suas práticas – nas quais as concepções são também materializadas. Neste sentido, no caso desta pesquisa, entendemos que é através da interpretação conjunta desses dois tipos de discursos que podemos desenvolver uma maior compreensão sobre as perspectivas e tendências das concepções dos sujeitos investigados acerca da Educação Ambiental, que se refletem e refletirão nas e sobre suas práticas aliadas ao teatro.

Sendo assim, recapitulando o exposto em outros subitens deste capítulo, quanto aos entendimentos dos sujeitos investigados acerca da Educação Ambiental, 21 dos 60 considerados (33,9%) foram compreendidos por nós como mais críticos, ao passo que, quanto às compreensões ligadas às práticas (objetivos e temas), apenas 16 foram interpretadas como sendo mais críticas dentre as 54 consideradas (29,6%). Cabe esclarecer que algumas respostas dos sujeitos foram desconsideradas nessas análises, principalmente, por apresentarem falta de maiores informações, ou ainda por indicarem que os objetivos e temas de suas práticas variam de acordo com o público, ou, então, por não apresentarem claramente idéias e evidências que nos pudessem indicar tendências em seus entendimentos. O *Quadro 9* apresenta uma síntese das perspectivas consideradas pelos sujeitos investigados, quanto a seus discursos acerca dos entendimentos de Educação Ambiental e das práticas (temas e objetivos) realizadas por eles.

Assim, comparando as perspectivas apontadas pelos educadores que participaram dessa pesquisa a partir das diferentes análises realizadas (*Quadro 9*), pudemos perceber que

apenas 14 foram interpretadas por nós como mais críticas tanto na perspectiva dos entendimentos acerca da Educação Ambiental, quanto na das práticas desenvolvidas.

Quadro 9 – Interpretação de tendências das concepções apresentadas pelos sujeitos nos discursos sobre seus entendimentos de Educação Ambiental e sobre suas práticas.

	Perspectivas de concepções		
Concepções	ENTENDIMENTOS	PRÁTICAS	Total
Coerentes	Crítica	Crítica	14
	Conservadora	Conservadora	31
		Total	45
Fragilizadas	Crítica	Conservadora	5
	Conservadora	Crítica	2
		Total	7
		Total considerado	52

Entendemos que existem dois conjuntos de educadores investigados - tanto os com uma perspectiva mais crítica, quanto os com uma mais conservadora -, totalizando 45, que apresentam discursos e construção de suas concepções de maneira mais coerente (*Quadros 10 e 11*). Assim entendemos, porque os indícios fornecidos por eles em suas respostas nos permitiram interpretar que apresentam uma mesma perspectiva em relação a seus entendimentos sobre Educação Ambiental e ao que evidenciam desenvolver em suas práticas (objetivos e temas desenvolvidos). Neste sentido, 14 apresentaram uma perspectiva mais crítica (*Quadro 10*), enquanto 31 indivíduos apresentaram uma perspectiva menos crítica e elaborada, conservadora (*Quadro 11*).

Por outro lado, já 7 sujeitos parecem apresentar discursos e articulações em torno da Educação Ambiental de maneira mais fragilizada (*Quadro 9*). Isto, em nossa interpretação, se dá porque as perspectivas que apresentam em seus discursos acerca da Educação Ambiental são diferentes daquelas evidenciadas quando descrevem suas práticas, especialmente em

relação aos objetivos e temas trabalhados. Desta forma, parecem demonstrar que ainda falta uma certa coerência nas concepções construídas acerca da Educação Ambiental e de suas práticas. Uma das inferências que podemos supor neste sentido, então, é que as práticas destes indivíduos, talvez, não tenham uma sustentação teórico-metodológica, ou que esta, se existir, se dê de forma desestruturada, incoerente, pouco elaborada, ou ainda, equivocada.

Retratando esse grupo, podemos apontar que 5 sujeitos apresentaram uma perspectiva mais crítica nos discursos sobre as compreensões de Educação Ambiental, porém os indícios encontrados nos discursos sobre as práticas remeteram-nos a uma perspectiva mais conservadora, ou a uma ausência de aspectos mais críticos, como podemos perceber nos exemplos ilustrados pelo *Quadro 12*.

O contrário também foi interpretado acerca das compreensões de 2 indivíduos, apresentando, em seu discurso, práticas envolvendo aspectos mais críticos e entendimentos acerca da Educação Ambiental numa perspectiva menos articulada, conservadora (*Quadro 13*).

Quadro 10 – Exemplos de perspectivas dos educadores pesquisados consideradas mais críticas, tanto em seus discursos sobre a Educação Ambiental, quanto sobre suas práticas.

Perspectivas mais críticas	
Entendimentos de Educação Ambiental	Práticas realizadas
<p><i>Entendo por EA, um processo contínuo de ensino aprendizagem de conhecimentos, valores, sensibilidades e atitudes em relação ao meio ambiente e suas dimensões políticas, econômicas, sociais, ecológicas, culturais, psicológicas, espirituais, além das demais dimensões que possam estar presentes nas questões socioambientais.(4)</i></p>	<p>Objetivos: <i>O principal objetivo da esquete (a) era a conscientização, termo que já não uso hoje em dia. As esquetes (b) e (c), visavam além da conscientização, a reflexão aberta (livre) em cada espectador sobre os temas apresentados. (...) O objetivo da atividade era contribuição para a sensibilização, informação, reflexo e emancipação dos jovens participantes, no tocante às questões socioambientais de sua comunidade.</i></p> <p>Temas: <i>Os temas trabalhados foram: a) 1999- Lixo, desmatamento e democracia. b) 2000 - Relação histórica e cultural do homem com o ambiente: Romantismo, Rvolução Industrial e Capitalismo; Crise Ecológica Global. c)2001 - Os Recursos Naturais no cotidiano de uma família, conexões entre as relações humanas e as relações com o ambiente.(...) Os temas trabalhados foram principalmente água, saneamento e mata ciliar.</i></p>

<p><i>Gosto de brincar que "EA é o fruto de um relacionamento interdisciplinar entre pessoas com postura transdisciplinar que sonham com um projeto multidisciplinar". Gosto também de misturar os conceitos existentes: "processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores, conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para o desenvolvimento de uma postura crítica, que possibilite a resolução de problemas sociais e ambientais.(7)</i></p>	<p><i>Objetivos: Os objetivos específicos são: " a) Utilizar o teatro como finalidade para uma construção conjunta e participativa de conhecimentos e projetos em meio ambiente, com ênfase em recursos hídricos e saneamento. b) Possibilitar aos alunos o desenvolvimento de postura crítica para a resolução de problemas sociais e ambientais, aprimorando sua atuação junto aos clientes da Companhia".</i></p> <p><i>Temas: São trabalhados os conceitos de Educação Ambiental. O tema central é o saneamento ambiental.</i></p>
<p><i>Eu penso na EA como o pensamento do complexo, que possibilita situar qualquer acontecimento ou pensamento dentro de um contexto. E isso é muito transformador, pois nossa educação é bastante voltada para a compartimentação, a não-ligação, o não-contato com questões do dia-a-dia. A EA traz tudo isso para refletir e atuar na relação homem-homem e homem-natureza.(19)</i></p>	<p><i>Objetivos: O objetivo da atividade foi de apresentar aos alunos mudanças ocorridas no Ribeirão Pinhal, devido a ação do homem.</i></p> <p><i>Temas: (...) a peça procurou abordar os impactos sócio-ambientais, culturais e econômicos do Ribeirão Pinhal, do tempo da agricultura familiar, até hoje com o avanço da monocultura de laranja e cana de açúcar na região.(...) Falou-se da poluição do Ribeirão, da falta de mata ciliar, da chegada da urbanização nos núcleos rurais, de como é a relação com o lixo das pessoas da região, entre outros.</i></p>
<p><i>A EA é um processo através do qual as pessoas e a coletividade constroem valores, conhecimentos, atitudes, habilidades e competências voltadas para a conservação do MA. MA tomado como espaço das relações da sociedade com a natureza. É de fundamental importância, principalmente para garantir uma Gestão ambiental democrática e voltada para os interesses sociais. (22)</i></p>	<p><i>Objetivos: Este curso/oficina tem como objetivo discutir o conceito de meio ambiente, enquanto relação sociedade natureza, atentando para os conflitos sócio-ambientais na dimensão da intersubjetividade.</i></p> <p><i>Temas: Escrevi um trabalho tratando de três conflitos sócio-ambientais com atores sociais diversos. O primeiro trata da criação de um parque envolvendo conflitos entre população tradicional, fazendeiros, ambientalistas, políticos e funcionários do governo. O segundo problema trata de uma epidemia que atinge a população de uma região e o único antídoto está na área do parque. A terceira questão diz de um programa de desenvolvimento regional com ações de grande impacto numa região de grande riqueza em biodiversidade.</i></p>
<p><i>É um processo educativo que, justamente por focar a questão ambiental, traz em seu bojo inúmeros desafios: a luta por uma sociedade mais justa e por um modelo econômico menos predatório como o atual que só oscila entre produção e consumo; a atuação em políticas públicas; quebrar preconceitos que nascem da visão pejorativa da Natureza e que desvalorizam as muitas manifestações culturais existentes, assim como reconhecer que os diversos saberes são tão importantes quanto o próprio conhecimento científico; e que a manutenção da vida como conhecemos</i></p>	<p><i>Objetivos: Objetivos e procedimentos: O diagnóstico ambiental local alicerçou os programa da Prefeitura Municipal e a partir daí, estabelecemos uma série de ações e atividades, dentre elas o teatro.(...) Objetivos: denuncia o estado de degradação do rio mais urbano de São Carlos buscando junto a sociedade soluções para a recuperação desse importante elemento natural, deturpado pela falta de planejamento urbano.(...) Objetivo: apoio à formação de cooperativas de limpeza e coleta seletiva municipal, programas de redução e controle de resíduos hospitalares e de encaminhamento de entulhos para fábrica de bloquetes da Prohab.</i></p> <p><i>Temas: Temas trabalhados: água, biodiversidade do bioma</i></p>

<p>hoje depende da extensa rede de interações entre os seres humanos e demais seres vivos. Valorizar estas interdependências na construção de uma cidadania planetária (já que não existem barreiras geopolíticas na questão ambiental) e estabelecer uma solidariedade ecológica. (34)</p>	<p>Cerrado, combate as queimadas, importância da arborização e recuperação dos remanescentes florestais, oficinas de redução e reutilização de resíduos sólidos.</p>
--	--

Quadro 11 – Exemplos de perspectivas dos educadores pesquisados consideradas mais conservadoras (ou pouco elaboradas), tanto em seus discursos sobre a Educação Ambiental, quanto sobre suas práticas.

Perspectivas mais conservadoras	
Entendimentos de Educação Ambiental	Práticas realizadas
<p>Preparar / capacitar os indivíduos para conviver sem destruir o meio em que vive, respeitando o direito à vida de todos os seres.(12)</p>	<p>Objetivos: (...)Objetivo: conscientizar para preservar. Temas: (...)Temas:Resíduos Sólidos, água e preservação de áreas verdes.</p>
<p>É toda atividade que tem o compromisso de conscientizar a população sobre a necessidade de racionalizar o uso dos recursos naturais como forma de preservação do planeta. É um assunto importantíssimo que deveria ser adotado como matéria nas escolas, para que os cidadãos de amanhã já desenvolvessem, desde cedo, o compromisso com a preservação da natureza para sua própria sobrevivência. (21)</p>	<p>Objetivos: (...) buscando a mudança da mentalidade e o desenvolvimento de uma cultura consciente da necessidade de preservação do meio ambiente. Procuramos focalizar nossas apresentações em pequenas e simples ação de cada indivíduo, que somadas se tornam muito significativas para a saúde do planeta e como num ciclo tudo que se faz, retorna para aquele que desenvolve a ação. Temas: Estes espetáculos tratam temas como coleta seletiva, poluição do ar, desmatamento, limpeza urbana, desperdício de água e energia elétrica, preservação e importância de áreas de mananciais(...).</p>
<p>EA é um processo onde o indivíduo ou a coletividade desenvolvem atividades , visando a preservação do MA através de sua sensibilização.(25)</p>	<p>Objetivos: (...) atua no despertar da consciência ambiental através de seis frentes de trabalho(...). Temas: (...)temas como água, lixo e biodiversidade, são os mais correntes.</p>
<p>Qualquer informação e conscientização que se leve para outras pessoas, objetivando a melhoria da qualidade do ambiente em que se vive.(31)</p>	<p>Objetivos: O objetivo sempre é sensibilização e conscientização ou para implantação de coleta seletiva ou para a obtenção do ISO 14.000 Temas: (...) abordando os principais temas ambientais (urbanos) - poluição, água, solo e ar, lixo CFC, camada de ozônio, etc.</p>

<p><i>É um processo de mudança de valores e comportamentos em relação ao meio ambiente. (39)</i></p>	<p>Objetivos: (...) tendo como objetivo a diminuição do lixo espalhado no parque e nos lagos.</p> <p>Temas: Tema: a questão do lixo e da água(...).</p>
--	---

Quadro 12 – Exemplos de perspectivas dos educadores pesquisados consideradas mais críticas em seus discursos acerca da Educação Ambiental, e mais conservadoras (ou pouco elaboradas) quando discorrem sobre suas práticas.

Perspectivas mais críticas	Perspectivas mais conservadoras
Entendimentos de Educação Ambiental	Práticas realizadas
<p><i>Entendemos que a EA deve proporcionar aos indivíduos e aos grupos sociais oportunidades de participarem responsável e eficazmente na preservação e na solução dos problemas e na gestão da qualidade do MA. A integração homem-natureza deve ser feita de forma a integrar-se no mutuo respeito. A EA transcende os limites traçando paradigmas na construção de uma nova visão.(36)</i></p>	<p>Objetivos: <i>Objetivos: promover a educação cultural através da formação humana.</i></p> <p>Temas: <i>Temas trabalhados: histórico, cultura popular, credence, folclore entre outros.</i></p>
<p><i>A Educação voltada para o desenvolvimento de indivíduos e grupos aliada a questões ambientais, dentro de um contexto histórico de passado, presente e futuro. Uma Educação que busca a tomada de consciência do Eu, do Outro, do coletivo e do ambiente, na busca de soluções para um mundo ambientalmente saudável, com respeito uns pelos outros e pelo ambiente. Uma Educação crítica na construção de cidadãos ativos.(50)</i></p>	<p>Objetivos: <i>Desenvolver atividades lúdicas com as quais os professores poderiam passar informações importantes para seus alunos e pais da comunidade, além de sensibilizá-los pelo tema trabalhado.</i></p> <p>Temas: <i>Lixo, água, legislação ambiental, ecoturismo.</i></p>
<p><i>A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenários urbanos perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a natureza. Os cenários, tipo shopping center, passam a ser normais na vida dos jovens e os valores relacionados com a natureza não tem mais pontos de referência na atual sociedade moderna.</i></p> <p><i>A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo</i></p>	<p>Objetivos: <i>Despertar nessas crianças o interesse para o esporte que nesse trabalho foi dirigido para a capoeira e cuidado e conhecimento da problemática do lixo .</i></p> <p>Temas: <i>Temas trabalhados: Esporte e a grande problemática do lixo.</i></p>

<i>permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.(60)</i>	
---	--

Quadro 13 – Exemplos de perspectivas dos educadores pesquisados consideradas mais conservadoras (ou pouco elaboradas) em seus discursos acerca da Educação Ambiental, e mais críticas quando discorrem sobre suas práticas.

Perspectivas mais conservadoras	Perspectivas mais críticas
Entendimentos de Educação Ambiental	Práticas realizadas
<i>O simples e o complexo. Dentro do conceito formal técnico. Temos a visão de que cada coisa é um mundo e o mundo é dividido em várias coisas (ai está complexo). O simples e triatômico /químico repente H2O. Este é o simples de onde tudo começa, a cidadania. Das diferenças dos semelhantes e semelhança dos diferentes no cantar. (43)</i>	<p>Objetivos: <i>Despertar a consciência sócio/política dos participantes e de modo que eles só ampliem seus conhecimentos de mundo.</i></p> <p>Temas: (...)o Rio São Francisco é o ponto de partida... e o decreto AI-5 como base de questionamento.(...) a visão poética/teatral e política da própria comunidade nesse contexto de respeito de mundo unindo a visão de arte, no caso o que é poesia? O que é Teatro? O que é cenografia? O que (?) ? E o que é a água na visão de casa um para cada um e para todo mundo.</p>
<i>Acredito que a EA é uma forma de sensibilizar o aluno / educando com relação ao MA (conhecimento, conceitos, etc) e aprofundar essa relação. Oferecendo instrumentos para que este aluno possa agir e interferir conscientemente em nossa realidade defendendo e incentivando um desenvolvimento sustentável. Provocando atitudes e ações que preservem os nossos bens naturais e aprimorando a qualidade de vida de nosso planeta.(45)</i>	<p>Objetivos: <i>Tinha como objetivo caracterizar o que era meio-ambiente, sensibilizá-los para a preservação do mesmo e discutir alguns conflitos sócio-ambientais que são vividos pelos cidadãos e funcionários da empresa.</i></p> <p>Temas: <i>Entre os temas trabalhados, destaco o problema dos lixões e a poda desnecessária de árvores de uma cidade.</i></p>

Ainda, cabe mencionarmos que algumas comparações não puderam ser feitas em vistas das respostas de alguns sujeitos não terem sido por nós consideradas na análise, seja dos entendimentos, seja das práticas.

Neste cenário, dentre os 8 indivíduos que foram desconsiderados nas análises sobre as práticas, apenas 2 foram interpretados como apresentando perspectivas mais críticas em seus entendimentos de Educação Ambiental. Por outro lado, os dois sujeitos que tiveram suas respostas quanto aos entendimentos de Educação Ambiental desconsideradas, mostram uma perspectiva mais conservadora em relação às suas práticas.

Ainda, é importante salientar que, como as práticas não foram observadas, os dados baseiam-se apenas em indícios ou evidências presentes nos discursos dos sujeitos sobre como interpretam suas práticas. Neste sentido, devemos considerar que o próprio desenvolvimento das práticas e sua compreensão podem se dar de maneira diferente daquela apresentada nos discursos dos sujeitos, dependendo de quem as observa e interpreta. Também, os discursos escritos podem não apresentar uma caracterização ampla das práticas desenvolvidas, de forma que muitas vezes podemos perceber lacunas – caracterizadas ou pela ausência/ escassez de informações, ou por pouca clareza nas colocações – que poderiam ser importantes para a interpretação das concepções presentes.

Sendo assim, tendo em vista todas as reflexões feitas acerca das concepções de Educação Ambiental expressas pelos sujeitos investigados em seus diferentes discursos, cabe agora voltarmos-nos à discussão dos procedimentos e abordagens teatrais por eles utilizados no desenvolvimento de suas práticas e dos significados atribuídos por eles ao teatro.

CAPÍTULO 3

ATO II – NAS TRILHAS DE BACO ...

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO

TEATRO ALIADO À EDUCAÇÃO

AMBIENTAL

3.1 - ARTE-EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A arte é a contemplação: é o prazer do espírito que penetra a natureza e descobre que ela também tem uma alma. É a missão mais sublime do homem, pois é o exercício do pensamento que busca compreender o universo, e fazer com que os outros o compreendam.
(Auguste Rodin)

A arte, em suas diferentes manifestações, cada vez mais vem sendo considerada em trabalhos de Educação Ambiental. Dentro de um amplo universo de possibilidades, diversos autores (GRÜN, 2005b; ANSELONI, 2005, 2004; OLIVEIRA & BUCHALA, 2005; ALMEIDA, 2004; DIAZ, 2002; FONTELES, 2002, 2001; MAMEDE & FRAISSAT, 2001) apontam, em diferentes aspectos, contribuições positivas da arte à Educação Ambiental.

Para exemplificar, podemos apontar que Mamede & Fraissat (2001) frisam a importância da arte na sensibilização para a mudança de paradigmas e uma nova postura das pessoas frente ao mundo. Neste mesmo sentido, Carvalho (1989) afirma que as atividades artísticas, de diferentes naturezas, têm um papel fundamental no desenvolvimento e nas atitudes do futuro cidadão, podendo contribuir para a alteração da forma como a sociedade contemporânea interpreta a natureza e age sobre ela.

Neste sentido, Porcher (1982), indica que uma das finalidades da arte ligada a educação é a formação de uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, em relação ao panorama e à qualidade de vida dos indivíduos. A sensibilização ao meio ambiente, segundo o autor, numa perspectiva estética, consiste em dar ênfase a aspectos mais diretamente sensoriais e sensíveis, no sentido de que se ensine a perceber as aparências como aquilo que são, para além da sua utilidade. A sensibilização relativa às questões ambientais e que pressupõe despertar o gosto pela apreciação da beleza natural e o incômodo com suas alterações, volta-se a uma outra forma de conceber a natureza, pressupondo *um desvio do caminho habitual: é preciso perceber o mundo como uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios* (p.29). Compartilhando dessa perspectiva, também, Cruz (1980 *apud* DUARTE, 1983) aponta que um dos fins da arte ligada à educação é operar, de forma particular, para tornar os indivíduos capazes de se relacionarem construtiva e sensivelmente com o meio ambiente.

Também, num sentido educacional mais amplo e que pode ser estendido às discussões em torno da Educação Ambiental, outros autores indicam contribuições da arte para o crescimento pessoal do ser humano e para causas sociais. Almeida (2001), por exemplo, aponta para o benefício da arte numa formação de caráter mais sensível e de valores mais humanistas do indivíduo. A arte propicia o exercício da sensibilidade e, sua criação, uma diferente forma de comunicação entre as pessoas. Duarte (1983) argumenta, também, que os componentes de comunicação presentes na arte enquanto linguagem *fornece* um “aparato de recepção” muito favorável à compreensão de informações, estimulando processos psicológicos e mentais básicos à aquisição de novos conhecimentos e técnicas (p.26). A mesma autora, ainda, considera a arte como resposta às necessidades de prazer que o homem tem. Neste sentido e, citando José Guilherme Merquior, aponta que esta *apresenta um estatuto particular, como se o homem, contemplando na obra de arte as distorções de sua imagem, reencontrasse, de certo modo, a plenitude de seu espírito e da sua capacidade de integração ao universo* (p.27).

Já para Vianna & Strazzacappa (2001), o valor educativo da arte se inicia no próprio exercício da imaginação, que proporciona um olhar diferenciado sobre a realidade, investigando-a, criando diferentes possibilidades de compreendê-la e de, principalmente, atuar sobre ela. A arte estimula o senso perceptivo, o aguçar dos sentidos, aumentando a capacidade de interpretação e julgamento do indivíduo. Ainda, a arte, ao trabalhar com o estímulo da criatividade, se faz como forma de desenvolver o exercício de busca de novas soluções no dia-a-dia.

Ainda, na perspectiva de travarmos alguns diálogos acerca da arte no universo educativo, podemos indicar alguns pontos de concordância entre a Arte-educação⁸ e a Educação Ambiental salientados por alguns educadores. Bonotto (1999), por exemplo, observa uma possibilidade de congruência das duas propostas de educação, de modo que as atividades arte-educativas possam ser um valioso auxílio para o alcance dos objetivos mais amplos da Educação Ambiental, para além das restrições aos aspectos racionais de

⁸ Existe uma certa dificuldade, ainda, referente ao termo designativo para a tradução da idéia comum da utilização da arte como instrumento de educação, de maneira que podemos reconhecer na literatura diferentes expressões, como *Educação Artística*, *Educação através da arte-expressão*, *Educação pela Arte* e *Arte-educação*. Ao longo de todo o trabalho, optamos por utilizar a expressão *Arte-educação*, que vem sendo mais usada nos últimos tempos e disseminada por Ana Mãe Barbosa no país. Neste sentido, tomamos o cuidado de utilizá-la de maneira ampla, para além de quaisquer restrições ligadas especificamente ao ensino de arte, ao âmbito escolar, e a uma determinada tendência pedagógica na área, com o intuito de abarcar as mais variadas idéias e questões que venham relacionar a arte à educação.

conhecimento. Na visão de Almeida (1997), a Arte-educação e a Educação Ambiental têm uma estreita relação por ambas serem áreas muito semelhantes no sentido de trabalharem pela transformação do ser humano.

Conforme começamos a explorar em outros dois trabalhos (ANSELONI, 2004, 2005), a arte apresenta uma importância natural – e ao mesmo tempo conquistada – na experiência humana, tanto no sentido da história de cada indivíduo, quanto no da história da humanidade. A linguagem artística é parte natural do desenvolvimento do ser humano, tanto nos aspectos cognitivos e psicomotores, quanto nos sensitivos, afetivos e de sociabilidade. Isso, por exemplo, pode ser facilmente perceptível ao observarmos as crianças e suas brincadeiras e jogos espontâneos, em suas diferentes manifestações expressivas, como as garatujas, os desenhos, as pinturas, o faz-de-conta e as músicas.

A arte pertence ao ser humano, sendo uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos (VIANNA & STRAZZACAPPA, 2001), existindo desde quando a humanidade começa a expressar seu imaginário. Insere-se, assim, como forma contextualizada de comunicação e expressão dos sentimentos e pensamentos humanos (OSINSKI, 2002). A arte é um forte componente cultural, expressando e expressando-se em determinada cultura. É através da cultura, necessidade humana, que a atuação do homem no mundo se dá. O homem – biológico e cultural –, enquanto ser que constrói e transforma constantemente sua realidade, de forma dialética constitui a história e também o é constituído por ela (ANSELONI, 2005). Assim, a criação da cultura surgiu com a tomada da natureza pelo homem, modificando-a em função de suas necessidades, ordenando-a e atribuindo-lhe valores e significações para a construção do seu mundo (DUARTE Jr., 1994). A arte faz-se, então, parte desse processo.

Segundo Duarte Jr. (1994), o *surgimento da cultura é o próprio aparecimento do homem na Terra* (p.63). Logo, a transformação da natureza também o é, nascida da própria condição humana de relacionamento com o mundo natural. Inaugura-se, assim, a questão ambiental que, pelo menos pela veia histórica, já apresenta alguma ligação com a arte.

Para compreendermos e refletirmos acerca das possíveis contribuições da arte para a Educação Ambiental, entendemos como relevante apontar alguns fatos da jornada histórica da relação entre arte e educação. Os caminhos que tentam colocar a arte junto à educação são longos e começaram a serem percorridos por pensadores e educadores já na Antiguidade, na

Grécia, no ano V a.C. Na trajetória histórica, processos e entendimentos importantes da arte e sua relação com a educação certamente repousam nas diferentes trilhas traçadas pelo ensino da arte ao longo do tempo.

Neste caminho, cabe destacarmos uma perspectiva nova que a arte e a educação ganharam na primeira metade do século XX, com o movimento da Escola Nova, referente a um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Este movimento, inspirado nas idéias educacionais de Rousseau e de seus seguidores, e disseminado mundialmente por Dewey (OSINSKI, 2002), tinha a criança como ponto central e, como ideal, não a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades e potencialidades naturais. A incorporação do modelo da Escola Nova, com a inclusão do trabalho livre, da atividade lúdica e a adoção de princípios da educação pela ação, abriu a possibilidade de introdução das diferentes áreas artísticas no currículo escolar. A arte na educação diferenciava-se, assim, da perspectiva a que havia sido reduzida na educação tradicional: o desenho geométrico, em função do desenvolvimento de habilidades para o método positivista; o desenho industrial, em função do desenvolvimento de técnicas para a mão-de-obra nas grandes indústrias; e utensílio aos eventos de datas comemorativas. A importância atribuída ao ensino das artes passa a ser, então, sua contribuição a objetivos educacionais amplos, como a expressão criativa, visando desenvolver a criança como um todo e não apenas seu intelecto. Fortalecia-se a importância da arte na formação integral do indivíduo.

Com isso as diferentes áreas artísticas passam a adquirir status epistemológico e importância psicopedagógica (KOUDELA, 1984; JAPIASSU, 2001), oficializando-se cursos de formação de professores específicos. As discussões envolvendo arte e educação ganharam cada vez mais força, e diferentes idéias e posições de profissionais envolvidos na área começam a tomar corpo.

Nesta trajetória da Arte-educação, um acontecimento bastante importante foi a publicação da obra do britânico Hebert Read, *Educação pela arte*, em 1943, inspirando um movimento de âmbito global de mesmo nome. Sua tese central era de que a arte deveria ser a base da educação como um todo, sendo através dela a integração do conhecimento. Read não tinha em mente apenas uma educação artística, mas uma *educação estética*, que consistia na educação dos sentidos nos quais se baseiam a consciência, o raciocínio e a inteligência humana, e cuja função era o ajustamento destes ao seu ambiente objetivo. Segundo Osinsk

(2002), ainda hoje, o movimento educativo e cultural da Educação através da Arte procura, pela valorização dos aspectos intelectuais, morais e estéticos no ser humano, despertar sua consciência individual, integrando-o ao grupo social do qual faz parte.

Segundo Cruz (1980 *apud* DUARTE, 1983), do ponto de vista de seus fins educacionais, a arte tem funções individuais, sociais e ambientais. No nível individual, permite a interação do educando consigo mesmo, seus problemas e eventos importantes da sua vida, envolvendo os três principais componentes da estrutura individual: cognitivos, afetivos e sensório-motores (pensar, sentir e fazer). No nível social, facilita a interação com os outros e a compreensão do que sentem e expressam, de modo que *seus interesses transcendem a esfera individual, havendo maior comprometimento, participação e compromisso com o bem-estar comum, com a própria cultura, com seu tempo histórico* (p.32). Por fim, do ponto de vista ambiental, acredita que a arte possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de sentimentos em relação ao meio, explorando-o e recriando-o sem destruí-lo.

Assim, quando pensamos numa perspectiva das contribuições da arte para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação Ambiental, não podemos entendê-la ligada a apenas a uma dimensão, e, muito menos apenas à esfera do indivíduo, mas também na de atuação humana na esfera social e pública. Contudo, ainda existe fortemente arraigada no ideário das pessoas uma compreensão do emprego da arte, especialmente na Educação Ambiental, apenas como instrumento de sensibilização ou, até mesmo de uma conscientização de caráter moralizante. Esta perspectiva reducionista e despolitizada (e despolitizadora!), pode ser percebida tanto na fala de vários indivíduos, quanto nas diferentes práticas educativas ligadas à temática ambiental desenvolvidas, inclusive nas de muitos sujeitos investigados nesta pesquisa.

Entendemos, então, no sentido educativo, que além de suas contribuições a dimensões valorativas e cognitivas, a arte possa ser encarada como instrumento politizador, tratando das relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Neste sentido, para refletirmos acerca das questões ligadas à Educação Ambiental, sem desmerecermos o valor da arte em si, entendemos como fundamentais as idéias de alguns autores que a entendem e a valorizam em outras de suas funções sociais: a de formação de autonomia e transformação.

Neste sentido, Duarte (1993) aponta algumas funções da arte na sociedade, destacando algumas delas como o cerne da chamada “arte engajada”, arte comprometida com movimentos de denúncia e transformação social. Aponta, então, a arte como forma de conhecimento, pela recriação da realidade e *por oferecer à sociedade matéria muito rica de reflexão sobre si mesma, um meio para conhecer-se* (p.26). Também, aponta a arte como um impulso para a ação, no sentido de que a experiência estética - a excitação causada pela percepção da obra de arte no tempo juntamente com lembranças deixadas por experiências anteriores - criam impulsos que *poderiam ser considerados base para as reações dos sujeitos, num contexto individual e social, ou seja, impulsos para a ação, para o agir como sujeito* (p. 26). Ainda, a arte é vista como criadora de foco simbólico de integração sócio-cultural, uma vez que reflete e reafirma as condições sociais vigentes e motiva o homem, comprometido com seu ambiente, a ações transformadoras dessa realidade.

Também, conforme já tratamos em outro trabalho (ANSELONI, 2005), segundo Duarte Jr.(1994, p.67), *através da arte o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria*. Enquanto a linguagem é a construção, a expressão e a comunicação de conceitos e idéias através de símbolos (palavras), a arte é a expressão dos sentimentos em formas, o que seria impossível ser feito pela primeira, trazendo implicações significativas para o processo de conhecer.

Para o autor, a aprendizagem significativa acontece quando produz algum sentido para o indivíduo. O sentido por sua vez, é construído, a partir da significação que o indivíduo dá a experiências vivenciadas e, então, preservadas. O processo do conhecimento se daria, desta forma, em três mecanismos: significação, simbolização e transferência. Primeiramente, a partir da experiência o indivíduo iria construir as primeiras significações. Extraíndo-se os seus significados (valores), estes seriam transformados em símbolos e armazenados pelo homem por meio da linguagem, e incorporados àqueles já existentes, provenientes de situações passadas. Frente a uma nova situação, a interpretação e a ação do homem se daria, então, com base naqueles significados preexistentes.

A arte como forma de conhecimento humano é tratada, então, em uma dimensão educacional, provendo *elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora, ampliando seu conhecimento a regiões que o simbolismo intelectual não alcança* (Duarte Jr., 1994, p.68). A arte, assim, adquire um papel importante, pois atinge o âmbito dos processos significativos e valorativos do indivíduo, que serão a base para a formação do pensamento

racional e reflexivo, simbolizado através da linguagem. Desta forma, tanto a experiência estética (apreciação e envolvimento do indivíduo com a obra artística), quanto a atividade artística (processo de criação artística), constituem-se em ações significativas, de modo que possam auxiliar na produção de novos sentidos e atuações no mundo, necessários à transformação.

Neste sentido, discutimos, no mesmo trabalho (ANSELONI, 2005), a importância da arte na organização de experiências e significados, na construção de sentidos e de novas atuações na perspectiva da Educação Ambiental. Destacamos, assim, que a arte possa contribuir, então, para a formação de educadores e cidadãos, que Carvalho (2001) chama de *sujeitos-intérpretes*, os quais, para além da herança positivista de ênfase na explicação e aprendizagem de conhecimentos das ciências naturais, interpretam seu contexto. Nesta perspectiva, o sujeito e os sentidos do mundo vão se constituindo mutuamente através da dialética da compreensão/interpretação (CARVALHO, 2001).

Dentre as diferentes possibilidades, neste caminho, entendemos, concordando com Carvalho (2001), como importante a interpretação, pelos sujeitos, dos sentidos arraigados às ações histórico-sociais que marcaram séculos da relação sociedade-natureza. A autora destaca a importância da historicidade, e de sua compreensão para o *saber ambiental* (LEFF, 1998) – entendido como *campo de conhecimentos teórico-práticos orientado para a rearticulação sociedade-natureza* (p.23) –, já discutido no capítulo anterior deste trabalho. Entendemos, ainda, que arte, possa auxiliar neste sentido, também, por através dela poder ser possível vivenciar o “sentimento da época”(DUARTE Jr, 1994). Segundo Duarte (1983), a obra de arte reflete o mundo e, ao mesmo tempo, é refletida e reflete-se sobre ele, numa relação de identidade das tendências ou aspectos sociais e culturais de um determinado período. A “vivência” deste “sentimento da época”, a nosso ver, pode permitir uma aproximação aos contextos e à compreensão/interpretação das relações e transformações históricas entre sociedade-natureza.

Segundo a proposta de Carvalho (2001), seria a partir do horizonte histórico, que o sujeito-intérprete produziria seus sentidos, compreendidos, então, como condição de possibilidade de agir no mundo. Neste sentido, sistematizando nossas reflexões anteriores (ANSELONI, 2005), acreditamos que

a configuração de novos sentidos e, concomitantemente, de novas atuações, começa a se dar quando se percebe, de maneira consciente, a complexidade que envolve as questões sócio-ambientais, de forma que se quebre a ingenuidade presente em muitas intervenções cotidianas. Um caminho nesta linha pode ser aquele que perpassa a interpretação crítica do passado, de forma que se busquem elementos para a compreensão e transformação dos sentidos de hoje, estando-se alerta quanto à disputa existente no campo ambiental, configurado por contextos de naturezas diversas (econômica, social, política, cultural) e marcado por um emaranhado de diferentes percepções, entendimentos, valores, interesses e posturas políticas (p.13).

A arte pode auxiliar os indivíduos a compreender a história como em constante movimento e mudança, e se compreenderem enquanto sujeitos agentes dessa construção. Neste sentido, caminhamos para o entendimento da arte em vistas da *ação cultural* (COELHO, 1989). O autor coloca que o termo “ação cultural” é histórico, recebendo vários significados ao longo do tempo e espaço, sendo marcado por diferentes tendências e, mesmo hoje, tratado tanto numa esfera individual, quanto social. Contudo, o autor destaca que, de um jeito ou de outro, a ação cultural é necessariamente uma operação sócio-cultural ou, então, não existe.

A idéia de ação cultural tange a idéia de formação de uma consciência estética, apontada por Duarte Jr. (1994), desenvolvida, principalmente nos processos de criação artística. A construção de uma consciência estética envolve o assumir no cotidiano, dos sentidos e valores dados à vida, integrando criatividade, imaginação, sentimentos e razão nas atitudes perante o mundo. A idéia de ação cultural, em nossa compreensão, liga-se a um processo formativo do humano, ao aguçar das capacidades criativas, perceptivas e interpretativas, de modo que auxilie o homem a desenvolver – por análise, escolha e crítica – sentidos e significados que orientem sua ação no mundo, harmonizando o sentir, o pensar e o agir. Essa interpretação de ação cultural relaciona-se, assim, a uma perspectiva de formação de autonomia.

A formação da autonomia, desta forma, caminha no sentido de que os indivíduos apresentem um senso crítico da realidade e possam conduzir seu processo de desenvolvimento por vontades e escolhas próprias, tomando decisões conscientes e efetivas no campo da ação social e política. Trata-se da formação de indivíduos que se situem, e que, assim, se identifiquem e atuem como sujeitos sociais, construtores das mudanças na realidade histórica.

Segundo Coelho (1989), a ação cultural espera ativar três esferas da vida do indivíduo e do grupo: a imaginação, a ação e a reflexão, num ciclo retroativo. Aponta que o objetivo da ação cultural é deflagrar um processo de autonomia crítico-criativo, provocando *as consciências para que se apossam de si mesmas e criem condições para a totalização, no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta* (p.42). Ainda, o autor sugere que a ação cultural pressupõe um processo de apreensão e democratização dos meios de produção cultural, de forma a proporcionar que as pessoas se sintam aptas a criar mais do que apenas receber produtos culturais acabados.

Cabe ressaltar que o processo de democratização dos meios de produção cultural não se fecha apenas na experimentação prática destes, mas também, por exemplo, no caso do teatro, se dá pelo questionamento e compreensão do processo de construção do artista e, conseqüentemente, na provocação de uma nova interpretação do espetáculo, que em si já é um ato criativo. A ação cultural existe, assim, também na formação de espectadores aptos a dialogar com o espetáculo, e no estímulo a ocuparem seu lugar não somente no teatro, mas no mundo, de forma que se *edue para que eles não se contentem em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhes proponha um silêncio passivo* (DESGRANGES, 2003, p.37). Segundo esse autor, trata-se da formação do olhar do espectador e sua aquisição de instrumentos lingüísticos, que o ajudem no dia-a-dia a desenvolver um olhar armado e um senso crítico apurado na interpretação, tanto do que se passa no palco, quanto na realidade, encontrando-se na condição de decodificar os signos e questionar os significados produzidos.

Contudo, Coelho (1989) argumenta que a ação cultural não deve ser restrita a uma obra, mas desenvolvida em projetos, ou processos nos quais é preciso depositar confiança, sem vistas a um produto, de modo a deixar que as pessoas inventem seus próprios fins e o modo de chegar até eles. Neste sentido, declara que

*Trata-se de criar o maior número possível de oportunidades para que o maior número possível de interessados conheça a parte essencial da aventura cultural que é a criação, distanciada milhões de anos-luz da experiência passiva da contemplação, da recepção. E fazê-lo não insistindo tanto no produto em si, na necessidade de chegar a um produto final acabado e delimitado, como aquele que fazem os “profissionais”, mas **no processo de produção em si**, livre de compromissos outros que não aqueles que os sujeitos da criação possam assumir entre si (e não com o editor ou o produtor teatral ou o governo ou o partido ou, mesmo, o público) (p.85).*

Sendo assim, as implicações acerca das intenções e mecanismos da ação cultural, muito interessam e têm a contribuir para a área da Educação Ambiental e seus objetivos, principalmente em relação à rearticulação das relações sociedade-natureza. Exemplificando, Tozoni-Reis (2004) acredita que *só a criação histórica de sociedades de indivíduos autônomos pode construir a superação de problemas ambientais* (p.46). Também, Loureiro (2004b) afirma pensar a Educação Ambiental como indissociável da realização do sujeito em sociedade e no mundo, e da preparação destes para intervirem (e se organizarem) em processos decisórios e nos espaços de participação existentes, em vistas de um processo de transformação social.

Segundo Coelho (1989), o teatro é uma das formas mais privilegiadas junto a qual se pode desenvolver uma ação cultural, por reunir em si a maioria dos elementos vitais a ela e proporcionar um campo fértil para o alcance de seus objetivos próprios: a consciência do eu, a consciência do coletivo, e a consciência do entorno. Segundo o autor, algumas possibilidades geradas pelo teatro estão na execução

tanto de um projeto de uma ação cultural individualizante, interessada na conscientização e desenvolvimento da criatividade do indivíduo, quanto o da ação cultural socializante, voltada para seu programa de integração social, reestruturação social, suas utopias de mudanças sociais.(...) Pode, ainda permitir às pessoas a aquisição de uma linguagem estética vinculada a esquemas racionais ou de sensibilização capazes de desenvolver cidadãos esclarecidos (p.91).

Caminhemos, então, para um diálogo entre o teatro e a Educação Ambiental.

3.2 -TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ser humano é teatro; alguns, além disso, fazem teatro, mas todos são.

(Augusto Boal)

3.2.1 - O TEATRO NA EDUCAÇÃO

Os caminhos que colocam o teatro junto à educação também começaram a ser trilhados já na Antiguidade, na Grécia, no ano V a.C. A educação grega valorizava o teatro, a música, a dança e a literatura. O jogo, o lúdico, era considerado fundamental na educação, promovendo preparo prazeroso de bons e educados cidadãos para a vida (REVERBEL, 1989).

Entretanto, por toda a História, os caminhos percorridos foram sinuosos, e o teatro na educação passou diversas vezes do rótulo de “mocinho”, com propósitos educacionais de instruir e cultivar a arte de falar, ao de “bandido”, condenado por atuar contra os princípios da igreja e tolerado apenas se “moralmente sadio”. Nos últimos tempos, novos atalhos continuaram a se abrir, novos rumos foram apontados e trilhados, e novas teorias foram desenvolvidas a partir das experiências práticas de educadores e profissionais do teatro, tentando conferir a este seu verdadeiro papel na educação, como já haviam feito os gregos (ANSELONI, 2004).

Enfocando os interesses mais específicos desta pesquisa, destacamos que o papel do teatro na educação, particularmente, também sofreu grandes transformações a partir do movimento da Escola Nova, principalmente pelas modificações ocorridas na filosofia educacional que abriram caminho para a expressão criativa, com o objetivo de desenvolver a criança com um todo e não apenas seu intelecto (KOUDELA, 1994). Segundo a autora, em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos passaram a dar maior importância ao processo. Polêmicas à parte, assim, uma contribuição mais valiosa do teatro à educação apareceu quando se passou a valorizar não só o espetáculo, mas o crescimento resultante da experiência do processo de criação.

A linha de teatro-educação, durante todo o século XX sofreu diversas contribuições de pensadores, educadores, dramaturgos, atores e teatrólogos, que passaram a explorar o potencial pedagógico do teatro por diversos caminhos. Atualmente existem diferentes abordagens do teatro na educação que, segundo Japiassu (2001), foram, em boa parte, determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, principalmente sobre as idéias de Piaget (JAPIASSU, 2001).

Acreditamos que, dentro da discussão realizada anteriormente acerca das contribuições da arte para a educação e do desenvolvimento de processos de ação cultural, essas diferentes abordagens teatrais representam novas possibilidades de ampliar os potenciais educativos do teatro na perspectiva da Educação Ambiental.

Um olhar geral sobre algumas delas foi muito bem retratado no livro de Ricardo Japiassu *Metodologia para o ensino do teatro* (2001), ao passo que olhares mais minuciosos sobre cada uma caracterizam práticas e pesquisas de muitos profissionais e estudiosos do teatro. Contudo, não nos cabe, aqui, realizar um aprofundamento de cada uma delas, nem mesmo em relação aos significados e discussões travados em seu entorno ao longo da história

do teatro aplicado à educação ou do ensino de teatro, mas sim trazer alguns elementos que nos ajudem a travar um diálogo compreensivo com as práticas de Educação Ambiental.

A) Psicodrama e psicodrama pedagógico

Uma das abordagens do teatro em práticas educativas é o *psicodrama pedagógico* (o psicodrama aplicado ao treinamento pessoal em empresa e ao ensino de conteúdos extra-teatrais), que se aproveita da terapia psicodramática desenvolvida por Moreno (1974), através do teatro da espontaneidade. A incorporação da teoria psicodramática na educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na espontaneidade, na criatividade, na valorização do trabalho em grupo e na função terapêutica do teatro. No Brasil, a abordagem do psicodrama pedagógico tem sido bastante difundida por Maria Alicia Romaña (1996). O método trabalha com a construção ativa (dramatização) de imagens da realidade pelo educando, através de suas experiências e vivências anteriores. A autora afirma que o psicodrama como método didático garante a aquisição do conhecimento, servindo para a fixação e exemplificação deste, em nível intuitivo e intelectual e favorece uma participação maior do aluno. Acrescenta, ainda, que as técnicas dramáticas utilizadas contribuem para que o aluno expresse o conhecimento que tem e o compreenda, ao mesmo tempo em que facilitam a integração de aspectos socializantes e de estilos de conduta, *abrindo novas perspectivas para sua maneira de agir e de relacionar-se com o seu ambiente* (p.47). Também, segundo Borges (1998), a constante transição entre o imaginário e o real (que é retirado do cotidiano), e sua representação no psicodrama, acaba criando possibilidades de reconstrução contínua da realidade.

Também, derivada desse universo psicodramático, podemos destacar, também, a utilização de técnicas de *role-playing* em algumas práticas aqui investigadas, no sentido de envolverem o grupo de educandos na dramatização de situações controversas, nas quais cada um experimenta a vivência de um papel social, construindo diálogos e ações de maneira espontânea e, muitas vezes, improvisada. Também é interessante mencionarmos um “descendente” desta técnica inicialmente de cunho terapêutico, os famosos *jogos RPG* ou *role-playing game*, nos quais, utilizando-se a mesma lógica, improvisam-se e dramatizam-se situações e histórias com temáticas e regras próprias. Este tipo de jogo parece também já ser utilizado em atividades de Educação Ambiental.

B) Teatro épico e peça didática

Uma outra abordagem é a dimensão político-estética do teatro de Bertold Brecht, dramaturgo judeu-alemão que, ao contrário de Moreno, se ocupou da formulação de um teatro que se constituísse um instrumento de luta política na defesa do ideal anarcomarxista e da propaganda de novas relações de trabalho nas sociedades socialistas criadas a partir da revolução russa de 1917 (JAPIASSU, 2001). Brecht, então, funda o seu *teatro épico*, dialético ou intelectual, esquematizando a função social da arte teatral e buscando construir um teatro que revele, interrogue e contribua para a transformação social. O autor buscou oferecer representações da vida social dos homens que permitissem à platéia, ao ver-se diante de situações contraditórias, adotar uma atitude crítica, tanto acerca dos processos sociais representados como do próprio espetáculo teatral.

De uma maneira avessa ao convencional, no teatro épico a linguagem é abertamente teatralizada, apresentando-se como teatro, e não como ilusão da vida. Desta forma, acreditava que podia levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações, numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada. O encenador propõe que o espectador se distancie do que vê, ao invés de entregar-se a um envolvimento emocional que inviabilize o raciocínio. O teatro deve apresentar situações que proporcionem ao espectador, o estranhamento da situação habitual, a percepção de uma vivência alienada, e de despertarem nele a vontade de intervir, de tomar para si a condução de suas atitudes. A desvelação crítica ocorre pelo distanciamento, através do qual o espectador reconhece o conhecido, e pelo estranhamento do cotidiano, desenvolvido em vias de questionamento. Juntos proporcionam, assim, o *assombro*: a tomada de consciência, a percepção da dimensão social do fato, a descoberta de muitas possibilidades de desdobramento e desfecho para o mesmo fato, impulsionando a vontade de intervir.

O teatro épico é marcado pelo caráter fortemente narrativo, fragmentário, evitando mostrar a história de maneira determinista, justamente com o intuito de despertar a percepção de que existem diferentes possibilidades, de que o mundo é passível de modificação. Ainda, traz o pano de fundo social para a cena, afirmando a dimensão histórica do acontecimento apresentado por meio dos elementos narrativos que o golpeiam (há uma série de técnicas e recursos cênicos com esta finalidade), interrompendo a corrente dramática, e afirmando a atitude crítica do espectador.

Além das peças épicas de espetáculo, Brecht desenvolve a *teoria da peça didática*, propondo numa abordagem pedagógica de textos dramáticos (peças didáticas ou de

aprendizagem) que se constituem em modelos de ação destinados à experimentação pública, numa perspectiva pedagógica não-formal. Seu objetivo não é a montagem de uma peça perseguida por ensaios, mas sim propor uma apropriação do texto dramático que trata de comportamentos “associais”, na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas (JAPIASSU, 2001). No Brasil, uma grande estudiosa dessa teoria é Ingrid Koudela, com o desenvolvimento de uma proposta metodológica para abordagem de textos de peças didáticas brechtianas com jogos teatrais.

C) Teatro do Oprimido

Outra abordagem bastante conhecida para o teatro educativo é a do teatro do oprimido, do dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro Augusto Boal (1991; 2002). Em busca de uma nova função social para o teatro, influenciado pelo seu engajamento político na luta contra a ditadura por uma construção socialista no Brasil, Boal criou durante a década de 60, à frente do Teatro de Arena em São Paulo, uma poética teatral inspirada na estética brechtiana e na pedagogia libertadora (pedagogia do oprimido) formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire (1983) (JAPIASSU, 2001, p.37). O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público (p. 37).

Buscando alternativas cênicas para a montagem e encenação de seus espetáculos, o grupo do Teatro de Arena chegou ao *sistema coringa*, no qual não são distribuídos aos atores personagens, mas funções (protagônica, curinga, coro e orquestra coral), de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. Neste sistema, a função protagônica é a única na qual se dá um vínculo permanente entre ator e personagem, enquanto que o curinga é uma função polivalente, e pode desempenhar qualquer papel na peça. Ao desenvolver o curinga, Boal e o Teatro de Arena simbolicamente retiraram do ator a “propriedade privada” do personagem (JAPIASSU, 2001).

Boal (1991) conta que durante sua trajetória vivenciou várias realidades e deu um salto qualitativo em sua concepção de fenômeno teatral, deixando de fazer peças que “enviassem mensagens”. Passou, então, no desenvolvimento de sua pedagogia teatral a democratizar o acesso ao palco para além dos atores, considerando o teatro como uma

linguagem capaz de ser utilizada por qualquer pessoa, independente do talento artístico. Seu plano de conversão do espectador em ator foi estruturado, então, em quatro etapas subsequentes: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, teatro como linguagem e teatro como discurso. Nas duas primeiras o trabalho corporal, de conscientização e expressão, ganha ênfase. A etapa do teatro como linguagem é a prática teatral improvisada propriamente dita, subdividindo-se em outras três: dramaturgia simultânea, teatro-imagem e teatro-fórum. Nesta etapa há uma forte interação entre atores e espectadores, sendo convidados a “escreverem” a cena em conjunto: os atores representam a cena até a apresentação do problema central e pedem à platéia soluções possíveis, e encenam-nas improvisadamente. Posteriormente (teatro-fórum), há uma discussão, e qualquer pessoa da platéia poderá propor novas soluções e é convidada a mostrá-las no palco. A última etapa, a do teatro como discurso, consiste em formas dramáticas e teatrais de atuação originalmente formuladas por Boal, como o teatro-jornal, o teatro invisível, o teatro-fotonovela, quebra de repressão, teatro-mito, teatro-julgamento e rituais e máscaras.

O teatro do oprimido, uma poética teatral essencialmente brasileira, no qual o espectador deve ser convertido em *espectATOR* (BOAL, 1991), interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas. Em última análise, segundo Japiassu (2001), a poética de Augusto Boal também sofre influência dos jogos teatrais de Viola Spolin e da abordagem terapêutica do teatro moreniana.

D) Jogos dramáticos

Outra abordagem pedagógica refere-se aos *jogos dramáticos*, representados tanto pela abordagem anglo-saxônica do jogo dramático infantil, quanto pela abordagem francesa.

A abordagem anglo-saxônica foi criada por Peter Slade (1978), pedagogo e teatrólogo inglês, que desenvolveu uma proposta metodológica para a educação escolar infantil através do jogo dramático, reivindicando para o drama um posicionamento central no currículo escolar, em torno do qual diferentes áreas do conhecimento poderiam ser articuladas, num tratamento interdisciplinar de conteúdos. A metodologia proposta por Slade foi construída com base em uma abordagem instrumental do jogo dramático, visando atingir objetivos pedagógicos amplos, como criatividade, desenvolvimento moral, livre expressão. Segundo Japiassu (2001), atualmente, esta abordagem volta-se para uma noção mais sofisticada do drama para a aprendizagem e um novo respeito pelos conteúdos ou temas para os quais o drama pode ser veículo.

E) Jogos teatrais

Ainda uma quarta abordagem é o sistema de jogos teatrais da atriz, professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1977), difundido a partir dos anos 60. Cabe aqui salientar a diferença entre jogo dramático e jogo teatral. Segundo Japiassu (op.cit.), a principal diferença entre os dois, é que no jogo dramático todos são “atores”, todos participam da situação imaginária, ao passo que no jogo teatral o grupo de sujeitos que joga pode ser dividido, alternando-se nas funções de jogador e observador. Diferentemente do jogo dramático, o teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, pressupondo a existência de uma platéia. Entretanto, em ambos o processo de representação dramática é de ações improvisadas e os papéis emergem de interações ocorridas durante o jogo. A proposta metodológica para o ensino do teatro de Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica. O princípio do jogo teatral, de formulação conceitual original de Spolin, é o mesmo da improvisação teatral: a comunicação emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. Esses problemas exigem objetividade e clareza de propósito por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los ativamente e corporalmente. Ao final de cada jogo é feita uma avaliação coletiva, com a participação de todos os membros do grupo. Spolin experimentou seu método em diversos programas educacionais (educação especial, de adultos, ensino de idiomas e religião, reabilitação de delinquentes, etc.) e constatou que era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto, uma vez que possibilitava um espaço possível de comunicação e interação verdadeira entre sujeitos. Apesar do sistema de jogos teatrais de Spolin ser originalmente voltado ao ensino de teatro, ele pode e vem sendo utilizado como instrumento em diferentes áreas de aplicação, como, por exemplo, em programas de conscientização não-verbal, no treinamento de professores e em dinâmica de grupos (Japiassu, 2001).

F) Teatro de Bonecos

Acrescento aqui, ainda, o teatro de bonecos, que vem sendo muito utilizado por seu potencial educativo, sendo uma das linguagens teatrais mais comumente presente em práticas de Educação Ambiental. O teatro de bonecos é das mais antigas manifestações da humanidade e já era conhecido e praticado na antiguidade entre vários povos europeus, africanos e asiáticos, chegando ao Brasil através dos portugueses no século XVI. Herdeiro do teatro de

sombras, o teatro de bonecos é representado por uma imensa variedade de mamulengos e fantoches que vêm contando as histórias do homem pelo mundo, cumprindo fortemente uma função social (SMA, 1994). Além de despertar diferentes emoções na platéia, acima de tudo, suas histórias têm alertado para diferentes situações, feito críticas sociais, informando, educando, ocupando diferentes espaços, inclusive o escolar, principalmente na educação infantil.

Feitas estas explanações acerca do universo teatral aliado à educação, cabe, então, voltarmos-nos à investigação das diferentes possibilidades representadas pelo teatro em trabalhos de Educação Ambiental. Neste sentido, assumimos estas possibilidades enquanto novas potencialidades educativas representadas pelas diferentes abordagens pedagógicas do teatro na educação (JAPIASSU, 2001), e enquanto as contribuições destas e de outros aspectos da linguagem teatral a práticas educativas voltadas à temática ambiental (em diferentes dimensões e nas esferas de relação do indivíduo consigo, com o outro e com o meio).

3.2.2 - AS PRÁTICAS DE TEATRO ALIADAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para a discussão das questões levantadas neste trabalho, interessa-nos, em especial, desenvolver algumas reflexões acerca das práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental que vêm sendo desenvolvidas no estado de São Paulo. Como se trata de um estudo de levantamento, com um grande retorno dos sujeitos pesquisados, além do curto tempo para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa no curso de mestrado, as atividades estudadas não puderam ser acompanhadas por nós na prática, restando-nos a análise dos diferentes discursos dos indivíduos que as realizam ou realizaram. Neste sentido, algumas questões do questionário (Anexo 1) foram especialmente elaboradas como uma tentativa de obter maiores informações e elucidações sobre as práticas desenvolvidas pelos indivíduos.

Almejando a investigação dos procedimentos teatrais que são ou foram utilizados ou desenvolvidos, e também de outras práticas educativas a eles somadas, duas questões particularmente foram direcionadas aos sujeitos. Tratam-se das questões 6, na qual solicitamos uma descrição cuidadosa das atividades mais significativas por eles desenvolvidas, com destaque para os procedimentos adotados, e 10, na qual perguntamos sobre a participação dos educandos e/ou públicos nas práticas – o que nos forneceu algumas informações extras sobre os procedimentos implementados. Cabe apontarmos que as práticas

de dois sujeitos não foram consideradas nas análises desta natureza, já que em suas respostas não havia indicações explícitas ou claras acerca das atividades por eles desenvolvidas.

O *Quadro 14* é um resumo das principais atividades/ abordagens envolvendo teatro e Educação Ambiental apontadas pelos sujeitos pesquisados em suas respostas à questão 6 (Anexo 1), quando solicitado que descrevessem os procedimentos de suas práticas, e sua frequência. Como podemos perceber, a maior parte dos indivíduos (30 – 48,4%) declarou trabalhar com montagens e/ou apresentações de peças e esquetes teatrais para um público. Em segundo lugar, indicadas por 20 indivíduos (32,3%), aparecem as práticas também envolvendo montagens e/ou apresentações espetaculares, contudo, em cujo desenvolvimento existe a participação direta e ativa de educandos. Outras práticas apontadas por 19 sujeitos (30,6%) relacionam-se a outros trabalhos teatrais desenvolvidos diretamente com os educandos, incluindo diferentes abordagens do teatro, e deste na educação. Neste sentido inclui trabalhos envolvendo improvisações, dramatizações, psicodrama, *role-playing*, Teatro do Oprimido, exercícios e jogos teatrais e dramáticos, expressão corporal, entre outros.

Atentando a este grupo, cabe destacarmos que utilização do psicodrama, apontada por 2 sujeitos na descrição de suas atividades aliadas à Educação Ambiental (questão 6, Anexo1), através das técnicas de teatro espontâneo, parece se dar muito mais no sentido da terapia psicodramática desenvolvida por Moreno (1974), do que propriamente do psicodrama de cunho pedagógico difundido por Romaña (1996), de maneira a trabalharem num nível mais psicológico do indivíduo, voltado mais para o autoconhecimento do que para o conhecimento de conteúdos.

Também, nas implicações desta pesquisa, pudemos perceber através do relato dos sujeitos investigados que suas práticas de Educação Ambiental que envolvem teatro do oprimido parecem utilizar, principalmente, o sistema de exercícios e jogos de conhecimento e expressividade do corpo, e de técnicas do teatro enquanto linguagem, especialmente o teatro-fórum.

Já, em outro agrupamento, outros 12 (19,4%) sujeitos, indicaram eles mesmos desenvolverem outros tipos de atuações cênicas, tais como *performances* e ações teatrais variadas, exposições, dramatizações, circo, apresentações interativas de palhaços, mágica, entre outras manifestações teatrais. Vale destacarmos que estas intervenções teatrais diferenciadas da forma espetacular também se apresentam como novas possibilidades educativas para a Educação Ambiental. Principalmente por proporcionarem novas formas de envolvimento e relação com os educandos, enquanto platéia, e abrirem novos espaços de comunicação e discussão.

Também, 12 indivíduos apontaram o desenvolvimento de oficinas específicas ligadas ao teatro e à arte, envolvendo jogos, interpretação, poesia, dança, reciclagem e artes plásticas, criação de texto, entre outros. Ainda, outros 3 sujeitos indicaram a criação e desenvolvimento de jogos envolvendo teatro e questões ambientais, enfocando principalmente a questão dos conhecimentos, além de valores relacionados a elas. Por fim, 2 indivíduos apontaram a criação e apresentação de espetáculos teatrais pelos alunos, como forma de avaliação dos conhecimentos por eles adquiridos em relação às questões ambientais, sendo um na forma de trabalho de conclusão de disciplina universitária, e outro na de avaliação final de um curso.

Quadro 14 – Indicações de indivíduos que utilizam o teatro em práticas de Educação Ambiental quanto ao desenvolvimento de diferentes tipos de práticas teatrais.

	Nº de citações		Nº de citações
1 – Apresentações espetaculares (peças e esquetes) para um público (educandos)		4 – Outros tipos de atuações cênicas (performances)	
1.1 – Apresentação de peça	14	4.1 – <i>Performances</i> variadas e exposições	5
1.2 – Criação, montagem/ produção e apresentação de peça	7	4.2 – Dramatização e contagem de histórias	3
1.3 – Criação e apresentação de peça com bonecos/ fantoches	6	4.3 – Circo	3
1.4 – Criação e apresentação de esquetes teatrais	3	4.4 – Interações cênicas por palhaços	2
1.5 – Apresentação de peças envolvendo palhaços	2	4.5 – Ações teatrais diversificadas	2
1.6 – Apresentação de peça poético - teatral	1	4.6 – Atuações envolvendo outras ações (distribuição de sacos de lixo e oficina de reciclagem de papel)	2
TOTAL de citações TOTAL de indivíduos	33 30	4.7 – Outros (apresentações de mágica com papel reciclado; manifestações teatrais de sensibilização e celebração; desfile de personagens; jogral com poesia; show com interação com animais vivos)	5
		TOTAL de citações TOTAL de indivíduos	22 12
2 – Trabalho envolvendo montagem de espetáculo com ou pelos educandos			
2.1 – Montagem e apresentação de peça com alunos	8	5 – Oficinas ligadas ao teatro e à arte	
2.2 – Processo de criação de peça com os alunos	3	5.1 – Oficinas teatrais	3
2.3 – Criação, montagem e apresentação de peça com/pelos alunos	3	5.2 – Oficinas plásticas (ligadas à reciclagem - ao feitiço de papel artesanal, máscaras e fantoches)	3
2.4 – Práticas com os alunos enfatizando o processo de trabalho/ produção teatral	3	5.3 – Oficinas de jogos dramáticos e/ou teatrais	2
2.5 – Montagem e apresentação de peça pelos alunos – marionetes/ fantoches	2	5.4 – Oficinas psicodramáticas	2
2.6 – Montagem e apresentação de esquetes/ cenas teatrais pelos alunos	2	5.5 – Outros (oficina de criação de texto; oficinas poético-teatrais; curso de atividades	3

		ludo-educativas para multiplicadores)	
2.7 – Apresentação de peça de Teatro-Fórum pelos educandos	2	TOTAL de citações	13
		TOTAL de indivíduos	12
TOTAL de citações	23		
TOTAL de indivíduos	20		
		6 – Outros jogos envolvendo teatro	
3 – Outros trabalhos teatrais desenvolvidos com a participação direta dos educandos		6.1 – Jogo dramático envolvendo questões ambientais – “Jogo da Bacia”	1
3.1 – Dramatizações (pelos alunos)	7	6.2 – Jogo dramático de sensações – “Seu Rei mandou”	1
3.2 – Improvisação (pelos alunos)	4	6.3 – Jogo para avaliação de conhecimentos adquiridos – “Jogo dos sete erros”	1
3.3 – Trabalho com jogos teatrais e exercícios dramáticos	4	TOTAL de citações	3
3.4 – Exercícios e jogos de motivação e integração	3	TOTAL de indivíduos	3
3.5 – Psicodrama – teatro espontâneo	2	7 – Montagem e apresentação de peça/ esquete pelos próprios educandos (ênfase nos conhecimentos adquiridos)	
3.6 – Exercícios e jogos de Teatro do Oprimido	2	7.1 – Elaboração e apresentação de peça pelos alunos como forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos	1
3.7 – Atividades de laboratório teatral e exercícios de expressão corporal	2	7.2 – Criação, montagem e apresentação de peça pelos alunos como trabalho de conclusão de disciplina	1
3.8 – <i>Role-playing</i>	2	TOTAL de citações	2
3.9 – Outros (improvisações de situações verídicas/notícias vivenciadas pelos alunos; trabalho participativo com técnicas teatrais para exploração de questões ambientais)	2	TOTAL de indivíduos	2
TOTAL de citações	27		
TOTAL de indivíduos	19		

Ainda, ao observarmos o *Quadro 15*, podemos perceber que a maioria dos sujeitos investigados (34 deles, representando 54,9%) apontou o desenvolvimento de práticas teatrais aliadas à Educação Ambiental pertencentes a apenas um subgrupo tipológico por nós construído. Dentre estes, chama-nos a atenção o fato de que 18 responderam que realizaram um trabalho educativo nesta perspectiva exclusivamente através de apresentações de peças ou esquetes teatrais. Também, outros 8 sujeitos desenvolvem exclusivamente suas práticas numa perspectiva de montagens e apresentações teatrais junto ou com a participação de educandos.

Já outros 15, indicaram a realização de atividades teatrais de duas naturezas diferentes, de acordo com nossa análise; enquanto outros 6, apresentam práticas de três categorias. Ainda, três indivíduos desenvolvem práticas teatrais variadas, classificadas por nós em quatro agrupamentos diferentes.

*Quadro 15 – Frequência dos diferentes tipos de práticas realizadas envolvendo teatro e Educação Ambiental apontadas pelos sujeitos.**

Tipos de práticas teatrais desenvolvidas	1	1	1	2	1	1	1	1	5	3	3	2	1	1	1	1	1	8	4	3	1	total
1 – Apresentações espetaculares (peças e esquetes) para um público	X	X			X					X	X	X	X					X				30
2 – Trabalho envolvendo montagem de espetáculo com ou pelos educandos	X		X		X	X		X	X				X		X			X				20
3 – Outros trabalhos com educandos	X	X	X	X			X	X	X			X		X					X			19
4 – Outros tipos de atuações cênicas (performances)		X		X	X	X			X					X						X		12
5 – Oficinas ligadas ao teatro e à arte	X	X	X	X		X		X		X					X	X						12
6 – Jogos envolvendo teatro			X				X									X						3
7 – Montagem e apresentação de peça/esquete pelos próprios educandos (ênfase nos conhecimentos adquiridos)					X																X	2

* Os números acima indicam a quantidade de indivíduos que indicaram o desenvolvimento daqueles tipos de práticas teatrais em conjunto.

Além disso, é interessante notar que todos os indivíduos que apontaram as práticas envolvendo ou oficinas teatrais e artísticas ou jogos construídos incorporando a linguagem teatral, realizam ou realizaram também práticas de pelo menos um outro tipo.

Ainda, especificamente, para garantir que as abordagens teatrais utilizadas em suas práticas educativas voltadas à questão ambiental fossem mencionadas, uma outra questão, fechada, também foi dirigida aos indivíduos (Anexo 1, questão 8), solicitando que as apontassem. A *Figura 16* traz um panorama geral das abordagens indicadas nas respostas dos sujeitos.

Abordagens teatrais utilizadas nas práticas que aliam Educação Ambiental e Teatro

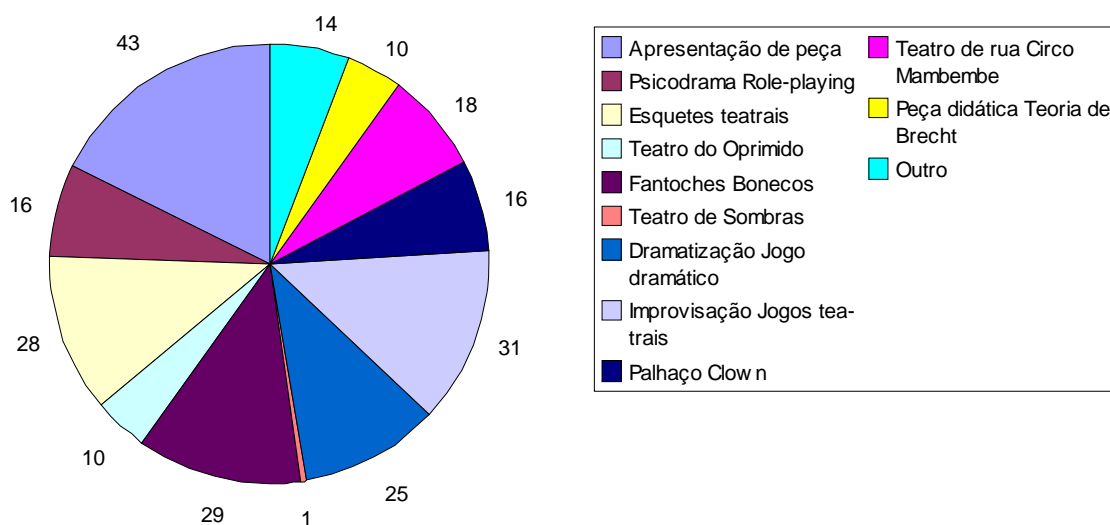


Figura 16. Frequência com que as diferentes abordagens teatrais foram indicadas pelos sujeitos como presentes em suas práticas de Educação Ambiental. Os números representam o número de citações realizadas (indivíduos).

Como podemos visualizar na *Figura 16* acima, a estratégia teatral mais utilizada é a de montagem e apresentação de peças teatrais, fazendo parte das atividades de 69,3% (43 sujeitos) do total de indivíduos pesquisados. Também é notável, neste sentido, a alta indicação para outras estratégias de mesma natureza, isto é, de criação e/ou apresentação de alguma espécie de espetáculo para um público/ platéia. De forma ilustrativa podemos citar as 29 (46,8%) indicações relativas ao teatro de bonecos ou fantoches (de cujos muitos sujeitos declararam ter uma forte aceitação pelo público infantil), e as 28 (45,2%) relativas à montagem e apresentação de esquetes teatrais.

Por outro lado, as improvisações e os jogos teatrais também fazem parte das práticas de 31 sujeitos (50%), ao lado de dramatizações e jogos dramáticos, apontados por 25 indivíduos (40,3%).

O teatro de rua e atividades ligadas ao circo também foram citadas por 18 indivíduos (29%). Performances de palhaços e *clowns* foram apontadas por 16 sujeitos (25,8%), bem como a utilização de técnicas de psicodrama e *role-playing*.

Já o Teatro do Oprimido, do teatrólogo brasileiro Augusto Boal, e a teoria da peça didática e do teatro épico de Brecht foram apontados por apenas 10 (16,1%) indivíduos, cada.

Ainda, 14 sujeitos indicaram outras estratégias utilizadas em suas práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental, tais como jogos cooperativos, danças regionais

tradicionais, folclóricas e de raízes, coreografias, coral, vinhetas e poesias, *butoh*, dinâmicas de grupo, *web site*, mágicas e animais vivos, linguagem de contadores de histórias, manifestações teatrais e espetáculos temáticos.

Do total de sujeitos que responderam o questionário, apenas nove indicaram uma abordagem teatral desenvolvida em suas atividades aliadas à Educação Ambiental. Como podemos observar no *Quadro 16*, a grande maioria (85,5%) indicou mais de uma abordagem teatral, com destaque para um indivíduo que fez 9 indicações. Também outros 3 sujeitos apontaram trabalhar com 8 abordagens teatrais distintas, enquanto outros 4, apontaram 7. Ainda, 6 abordagens foram apontadas por 4 indivíduos, além de 5, apontadas por outros 9 sujeitos. Contudo, quase metade (48,4%) dos sujeitos investigados na pesquisa indicou trabalhar com 2, 3 ou 4 abordagens teatrais diferentes em suas atividades.

Cabe salientar que, do total, um sujeito não fez indicações nesta questão, enquanto que outros dois fizeram apontamentos apenas na seção “outros”.

Ainda, é importante frisar que tivemos a impressão de que o item “peça didática (Brecht)” possa ter sido interpretado de maneira diferente da que havíamos intencionado. Algumas de nossas suspeitas recaem sobre a baixa especificação da questão acerca da teoria do dramaturgo e teatrólogo alemão Brecht, e da facilidade de quem não a conhece de compreender o termo “peça didática” como uma peça qualquer de cunho pedagógico.

Cabe destacarmos, também, no caso desta pesquisa que, segundo o que pudemos interpretar nos discursos dos sujeitos em respostas a outras questões, as práticas investigadas aliando as proposições brechtianas a atividades de Educação Ambiental parecem se dar no sentido da utilização de aspectos do teatro épico, em restrição do uso das peças didáticas compostas pelo dramaturgo alemão.

Acreditamos ser importante destacar, ainda, que muitos dos apontamentos feitos pelos sujeitos nesta questão, em relação às abordagens, não apareceram, pelo menos explicitamente, na descrição que eles fizeram sobre os procedimentos desenvolvidos em suas atividades, na questão 6 (Anexo 1), sistematizados no *Quadro 14*. Uma possível interpretação é que ao explicitarem, na questão 6, apenas uma ou poucas intervenções mais significativas, eles não tenham incluído aquelas cujas abordagens assinalaram na outra questão, ou ainda, que tenham assinalado nesta, abordagens com as quais já tiveram algum contato, mesmo que independentemente de práticas envolvendo Educação Ambiental.

Quadro 16 – Frequência com que as diferentes abordagens teatrais são utilizadas pelos sujeitos em suas atividades envolvendo Educação Ambiental e teatro.*

Abordagens teatrais	Apresentação de Peça	Psicodrama / Role-playing	Esquetes Teatrais	Teatro do Oprimido	Fantoches / Bonecos	Teatro de Sombras	Dramatização / Jogo dramático	Improvisação / Jogos teatrais	Palhaço / Clown	Teatro de rua / Circo / Mambembe	Peça didática / Teatro épico (Brecht)	Total de tipos de abordagens
1	X		X	X	X		X	X	X	X	X	9
1	X	X	X	X	X		X	X		X	X	8
1	X	X	X	X	X		X	X		X	X	8
1	X		X	X	X		X	X	X		X	7
1	X	X	X	X			X	X	X	X		7
1	X	X	X		X			X	X	X	X	6
1	X		X		X		X	X		X		6
1	X		X	X			X	X	X	X		6
1	X	X			X		X	X			X	5
1	X		X	X	X			X	X	X		5
1	X		X		X		X		X	X		5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X		X		X		X	X	X	X	X	5
1	X	X		X			X	X			X	4
1	X		X		X		X	X			X	4
1	X		X		X		X	X			X	4
1	X	X		X			X	X				4
1	X	X				X	X	X	X			4
1	X	X				X	X	X	X			4
1	X	X				X	X	X	X			4
1	X	X				X	X	X	X			4
1	X	X				X	X	X	X			4
2			X					X	X			3
1	X				X			X	X			3
1	X	X		X			X	X				3
1	X	X	X				X	X		X		3
1	X	X	X				X	X		X		3
1	X	X	X				X	X		X		3
1	X	X	X				X	X		X		3
1	X	X	X				X	X		X		3
1	X	X	X				X	X		X		3
3	X				X			X				2
2		X						X				2
1	X	X					X					2
1	X	X	X				X					2
1	X	X	X				X					2
1	X		X		X						X	2
1	X	X					X					2
1	X	X					X					2
6	X											1
2					X							1
1							X					1
TOTAL	43	16	28	19	29	1	25	31	16	18	10	

* Os números à esquerda indicam a frequência (número de indivíduos) de indicações para aquelas abordagens

Ainda, uma outra questão que cabe destacarmos diz respeito ao embasamento teórico das atividades realizadas pelos sujeitos. Sendo assim, um questionamento neste sentido foi dirigido aos sujeitos através da questão 7 (Anexo 1), perguntando a eles se se baseavam em algum autor ou teoria para o desenvolvimento de suas práticas. É interessante notarmos, nas declarações dos sujeitos pesquisados, que a grande maioria dos que responderam realizar suas práticas baseando-se em algum autor ou teoria apontou abordagens ou escritores/ estudiosos da área do teatro. Esclarecendo, dos 28 que fizeram indicações mais precisas, 19 apontaram teorias ou autores ligados ao teatro ou, mais especificamente, do teatro aliado à educação. Ainda, dentre estes, cabe dizermos que 9 apontaram exclusivamente propostas teóricas ou nomes ligadas ao teatro, enquanto, por outro lado, apenas um fez especificações ligadas tanto à área de educação, quanto à área ambiental (incluindo a Educação Ambiental) e à teatral. Outros 5 especificaram autores de educação e de teatro, e outros 4, tanto relacionados ao tratamento das questões ambientais, quanto do teatro.

Assim, envolvendo o universo teatral, ligado especificamente ao educacional ou não, foram citados 20 autores diferentes, além de indicações de embasamentos em outros grupos teatrais, em conhecimentos adquiridos em cursos e oficinas ou na própria experiência do sujeito. Dentre os autores apontados, o dramaturgo e teatrólogo brasileiro criador do Teatro do Oprimido, entre outras coisas, Augusto Boal, foi o que recebeu o maior número de indicações, num total de 10. Resultado esse que não nos surpreende, uma vez que este se tornou um dos maiores nomes do teatro político mundial, e um dos principais – se não o maior - nome do teatro brasileiro na Europa, ao lado de grandes diretores da atualidade. Além disso, Boal, inspirado na pedagogia do oprimido, traz fortemente arraigada às suas proposições teatrais, a questão educacional, de formação e humanização dos sujeitos, de recuperação da sua dignidade, de sua capacidade de discernimento e crítica, de sua autonomia e força de atuação política e de transformação. Aspectos certamente também valorizados nas discussões em torno da Educação Ambiental.

Também, 8 indicações foram feitas à americana Viola Spolin, criadora e sistematizadora de metodologia de jogos teatrais, também amplamente difundida, conhecida e utilizada pelo mundo todo, principalmente no contexto de aprendizagem e aperfeiçoamento teatral. Já o terceiro mais indicado foi o dramaturgo alemão Bertold Brecht, mundialmente também muito conhecido e difundido por seu teatro político e provocador, principalmente através da teoria do teatro épico. Ainda, 4 indicações foram direcionadas ao diretor russo Constantin Stanislavski, cujo sistema de trabalho desenvolvido também é de grande sucesso

mundial, especialmente relacionado à formação do ator e à interpretação numa perspectiva mais realista. Além de sua boa reputação entre os envolvidos diretamente com teatro, outras questões de seu trabalho devem certamente interessar profissionais envolvidos com a Educação Ambiental, uma vez que, conforme Gonçalves (1986):

Stanislavski considerava importante a formação total – intelectual, espiritual, física, emocional. O seu sistema além de ser uma técnica artística é também uma técnica para uma melhor compreensão entre os homens. Deve interessar não somente aos atores e diretores de Teatro, mas a qualquer um que trabalhe em coletividade(p. 7).

Ainda, receberam também duas indicações cada, Olga Reverbel, figura marcante no Brasil na área de teatro ligado à educação, especialmente na implantação do teatro na escola, e Joana Lopes, também brasileira e estudiosa do teatro-educação, numa linha mais política, de ação cultural, envolvendo também um trabalho com jogos. Também, o romeno Jacob Levy Moreno, fundador do psicodrama e inspirador de todas as outras abordagens dele decorrentes, foi apontado por dois indivíduos como referência para o desenvolvimento de suas atividades. Ainda, também recebeu duas indicações, Peter Brook, um grande teatrólogo e diretor inglês, considerado um dos maiores contribuintes para o teatro na atualidade.

Por fim, foram indicados também, dentre brasileiros e estrangeiros, Eugênio Barba, Flávio Desgranges, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, Roberto Vilani (estes quatro últimos ligados também à área de teatro-educação), Moysés Aguiar e Regina Fournet (autores mais recentes da área de psicodrama), Maria Alicia Romana (difusora do psicodrama pedagógico), além de Grotowsk, Dario Fo e Kusnet.

Cabe, então, fazermos algumas reflexões acerca do universo teatral aliado à Educação Ambiental, enfocando especialmente as práticas desenvolvidas pelos sujeitos investigados aqui apontadas.

3.3 - TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ALGUNS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Normalmente, quando falamos ou pensamos na palavra “teatro”, duas significações nos vêm à cabeça. A primeira delas é a idéia de um espetáculo. A idéia de encenação de uma história contada corporalmente por atores que, transformados em personagens (humanos ou

não), criam uma outra realidade diante dos olhos de quem os assiste. Existe, então, uma platéia.

A realidade criada torna-se ainda mais interessante quando permeada por um universo de sons e luzes, que em jogo com as imagens e ações desenvolvidas, envolve ainda mais os espectadores. Certamente, toda essa “ilusão” criada pelo teatro se dá num tempo, e num espaço. Chegamos, assim, à outra idéia corriqueira vinculada ao termo “teatro”: um lugar destinado a apresentações de manifestações artísticas, teatrais ou não, onde há um palco – reservado aos artistas, e uma platéia – reservada aos espectadores.

Entretanto, será que tudo o que é entendido enquanto teatro se resume a um espetáculo, ou a uma casa de apresentações? Não poderiam as manifestações teatrais adquirir outras formas ou serem manifestadas em outros lugares? Não faria todo o trabalho de preparação artística, dos profissionais e do espetáculo, parte do teatro? Não poderiam processos de experimentação, conscientização do corpo e de desenvolvimento de expressividades ser entendidos também enquanto teatro? Não poderiam os espectadores experimentar o lugar dos artistas?

Estariamos, então, a princípio, apresentando um entendimento limitado de teatro? Certamente sim, como sim é a resposta a todas as outras questões, na perspectiva deste trabalho. Um entendimento limitado que reduz o teatro a um lugar ou a um produto, ou melhor dizendo, a um único tipo de produto.

Assim, entendemos, aqui, o teatro - distante de qualquer tentativa de definição conceitual⁹ - como uma linguagem artística, tipicamente humana, relacionada a um amplo universo de práticas e considerações.

Neste sentido, para além da forma espetacular, compreendemos o universo teatral relacionado a diferentes manifestações e intervenções cênicas – como mímicas, apresentações circenses, mambembes, palhaços -; a variadas práticas envolvendo dramatizações, encenações improvisadas, jogos de expressão e conscientização corporal; além de vivências relacionadas à experimentação do outro, de outros sentimentos, situações e papéis, entre outros. Também, o próprio processo de construção de um produto teatral, incluindo as diferentes atividades e funções que o caracterizam, não pode deixar de ser considerado.

⁹ Cabe ressaltarmos que, apesar de estarmos ciente das diversas colocações de autores sobre o conceito de teatro, e inclusive de algumas perspectivas que procuram diferencia-lo do conceito de drama, nossa intenção não é de tentar defini-lo ou limita-lo a um conjunto de palavras. Mas sim, de discutir a refletir sobre os diferentes significados e potencialidades atribuídos à linguagem teatral, em vista especialmente de sua contribuição para a Educação Ambiental.

Nesta perspectiva, quando pensamos na linguagem teatral relacionada a um processo educativo, neste trabalho, e mais especificamente ligado à temática ambiental, todas essas questões devem ser consideradas enquanto potencialidades educacionais – envolvendo os educandos tanto enquanto espectadores, quanto participantes das práticas. Certamente, diferentes contribuições elas podem trazer à Educação Ambiental, tanto numa perspectiva de formação individual (envolvendo relações consigo, com o outro e com o ambiente), quanto de transformação social. Neste sentido, num caminho de maior exploração do potencial educativo do teatro, ainda, merecem ser destacadas mais uma vez, as novas possibilidades apresentadas pelas diferentes abordagens pedagógicas do teatro apontadas previamente, para além das limitações às formas espetaculares de teatro.

Tendo em vista estas reflexões, dirigimos nosso olhar mais uma vez sobre as práticas teatrais desenvolvidas pelos sujeitos em práticas pedagógicas de Educação Ambiental. Neste sentido, a questão a que somos remetidos é: Estariam os indivíduos valorizando o potencial educativo do teatro, considerando diferentes abordagens e procedimentos, ou a ênfase recai ainda sobre a forma espetacular?

Tendo em vista o exposto, e pensando em fomentar ainda mais a discussão acerca da variedade e da qualidade da utilização de práticas teatrais aliadas à Educação Ambiental e da limitação, muitas vezes, destas apenas a apresentações de espetáculos teatrais, ao analisarmos o conjunto de respostas dos sujeitos, pudemos identificar dois grandes grupos tipológicos de atividades realizadas (*Quadro 17*). Cabe destacar que em ambos os grupos há proposições nas quais os educandos caracterizam-se enquanto espectadores, e nas quais eles participam ativa e diretamente das práticas.

No primeiro (Grupo I) foram reunidas práticas que envolvem ações direcionadas a um público/ platéia com quem se pretende comunicar. Neste sentido, as práticas do Grupo I – apontadas por 48 indivíduos (77,4%) - caracterizam-se como montagens e apresentações de espetáculos (peças ou esquetes teatrais), que, em seu desenvolvimento, podem envolver ou não a participação ativa e direta dos educandos.

Já o segundo grupo (Grupo II) é composto por todas as outras práticas e abordagens teatrais, envolvendo tipos diversificados de atividades, diferentes do formato espetacular de apresentação. Assim, o Grupo II (envolvendo 30 sujeitos – 48,4%) reúne práticas que envolvem desde performances de diferentes naturezas, como por exemplo, mágica, palhaços, interações cênicas, entre outros, até trabalhos envolvendo mais diretamente os educandos, tais como improvisações, dramatizações, jogos e oficinas variados. O *Quadro 17* apresenta uma sistematização dos tipos de práticas consideradas em cada grupo.

Quadro 17. Diferentes tipos de práticas teatrais considerando sua forma, mencionadas por indivíduos do estado de São Paulo que aliam teatro às suas práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental.

<p style="text-align: center;">GRUPO I</p> <p style="text-align: center;">Montagem e Apresentação de peças/ esquetes</p> <p style="text-align: center;">(48 sujeitos)</p>	<p style="text-align: center;">GRUPO II</p> <p style="text-align: center;">Outras práticas e abordagens teatrais</p> <p style="text-align: center;">(30 sujeitos)</p>
<p>Apresentações espetaculares (peças e esquetes) para um público</p> <p>Trabalho envolvendo montagem de espetáculo com ou pelos educandos</p> <p>Montagem e apresentação de peça/ esquete pelos próprios educandos (ênfase nos conhecimentos adquiridos)</p>	<p>Outros tipos de atuações cênicas (<i>performances</i>)</p> <p>Outros trabalhos envolvendo a participação direta dos educandos</p> <p>Oficinas ligadas ao teatro e à arte</p> <p>Outros jogos envolvendo teatro</p>

Ainda, é interessante notarmos que dos 62 sujeitos pesquisados, 18 (29%), indicaram desenvolver práticas reunidas tanto no Grupo I, quanto no Grupo II (*Figura 17*). Contudo, 30 indivíduos (48,4%) – a maioria – apontaram a realização de práticas aliando teatro à Educação Ambiental exclusivamente ligadas a apresentações de peças ou esquetes teatrais direcionadas a um certo público. Enquanto que outros 12 (19,3%), desenvolvem exclusivamente outros tipos de práticas e abordagens teatrais, diferentes de apresentações espetaculares.

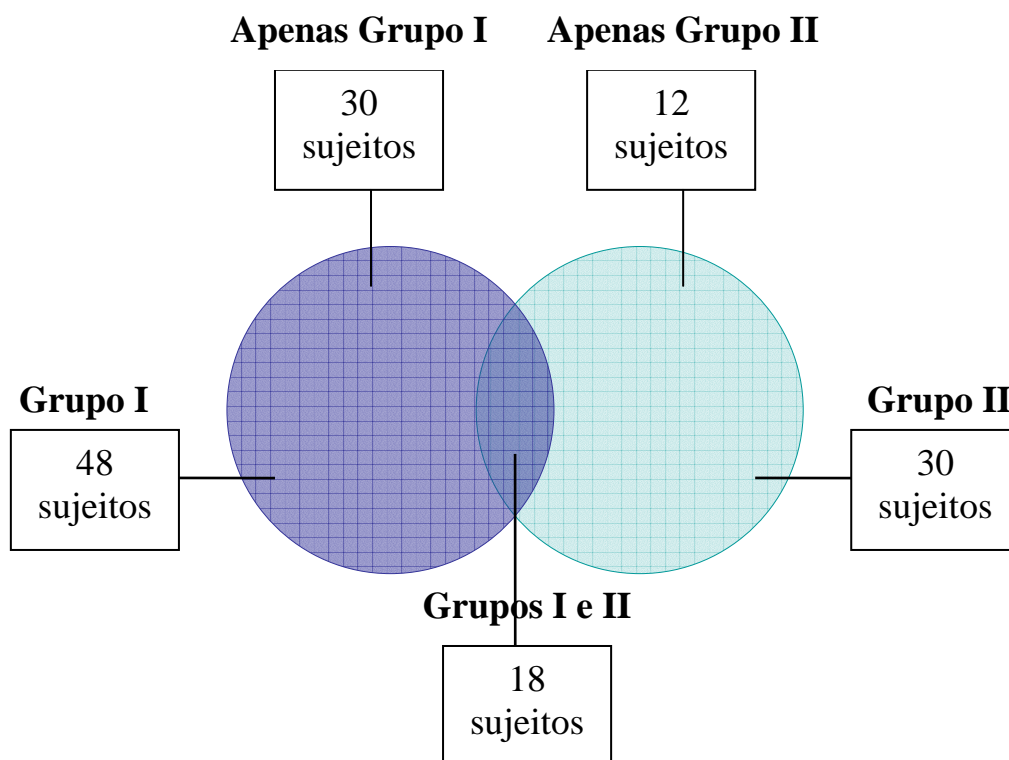


Figura 17. Agrupamento dos sujeitos por tipos de práticas desenvolvidas, por eles indicadas.

Ainda, visando ilustrar algumas atividades teatrais desenvolvidas pelos sujeitos em suas práticas, podemos apontar, também, as indicações feitas por eles (*Figura 18*) a uma questão fechada (Anexo 1, questão 9) proposta no questionário. Assim, a grande maioria (45 indivíduos - 72,6%) indicou compor/ estruturar personagens e elaborar roteiros e peças. Também 42 indivíduos (67,7%) indicaram como prática a montagem e a composição de cenários, figurinos e sonoplastia. A adaptação de roteiros (tanto do tema, quanto para a linguagem teatral) também foi apontada por 27 sujeitos (43,5%), seguida da construção de fantoches e bonecos, indicada por 21 indivíduos (33,9%). Ainda, 16 sujeitos (25,8%) indicaram a elaboração de máscaras, enquanto outros 16 apontaram o uso de mímica ou pantomima.

Outros 12 indivíduos também indicaram o desenvolvimento de outras práticas em suas atividades, como, por exemplo: improvisação, coreografias e músicas, construção de objetos a partir de materiais recicláveis, elaboração de conteúdo, laboratório teatral, conciliação do uso da informática com a prática teatral, músicas e vídeos, mágica e manipulação de bonecos.

Práticas desenvolvidas nas atividades que aliam Educação Ambiental e Teatro

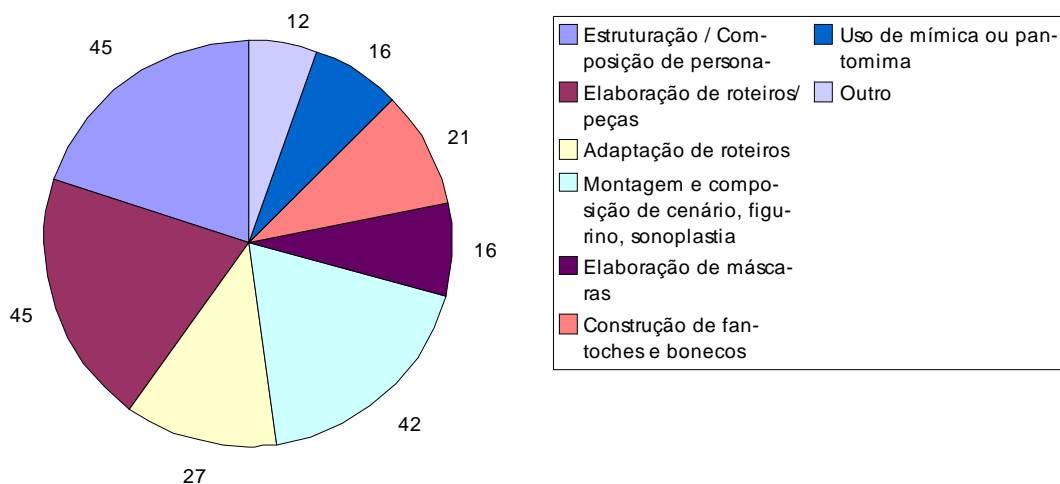


Figura 18- Frequência com que diferentes práticas ligadas ao universo teatral foram indicadas pelos sujeitos como desenvolvidas em suas atividades de Educação Ambiental. Os números representam o número de citações realizadas (indivíduos).

Também, sendo notável o grande número de apontamentos dos indivíduos acerca de práticas relacionadas à montagem e apresentação de peças, tanto em resposta à questão discursiva (*Quadro 14*), quanto à questão fechada (*Figura 18*) cabe apontarmos algumas outras especificações feitas pelos sujeitos na descrição dos procedimentos desenvolvidos. Estas se referem especialmente ao processo de criação das peças e sua relação com a temática trabalhada.

Assim, três indicaram explicitamente a composição de cenários a partir de materiais reaproveitados. Quanto ao processo de criação do roteiro da peça, um outro indivíduo apontou levar em conta as características do público a quem serão destinadas. Já outros cinco declararam que os espetáculos que apresentam são geralmente adaptações de histórias e peças, enquanto outro especificou adaptar histórias infantis para tratar do tema a ser discutido.

Quanto aos procedimentos em torno da temática trabalhada, dois indivíduos indicaram a realização de pesquisa inicial sobre a temática e as visões das comunidades nas quais desenvolvem as ações sobre ela. Também, um outro apontou a realização de um estudo aprofundado da temática. Ainda, outros dois sujeitos declaram ser a escolha do tema relacionada com a realidade local ou com a vontade dos participantes.

3.3.1 - AS CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO ENQUANTO ESPETÁCULO

É importante esclarecermos que nossas considerações acerca das limitações quanto aos entendimentos e à utilização do teatro para o processo educativo como espetáculo, não caminham no sentido de negar o valor desta prática, mas sim numa perspectiva de refletir sobre uma possível melhor exploração do potencial educativo do teatro. Não podemos negar o valor cultural do teatro enquanto obra de arte, produto cultural, em si, dentro da história da humanidade e muito menos fecharmos os olhos para as contribuições dessa modalidade para o processo educacional.

O ato de assistir a um espetáculo teatral já proporciona uma vivência estética prazerosa, propiciando um envolvimento espontâneo com a realidade criada. Misturam-se nesse universo, experiências ligadas aos sentimentos, sensações, valores, numa construção constante de novas percepções, conhecimentos e reflexões. Neste sentido, certamente apresenta um caráter formador, mesmo que a princípio numa dimensão de desenvolvimento individual.

Nesta perspectiva, diversos autores (Vianna & Strazzacappa, 2001; Almeida, 2001; SMA, 1994, Reverbel, 1989) apontam várias contribuições desse tipo de experiência teatral ao universo educacional, incluindo a Educação Ambiental. Esses autores, por exemplo, apontam que ao se identificarem com personagens e situações, o indivíduo tem a possibilidade de conhecer melhor a si mesmo e aos outros, podendo passar por experiências de refletir sobre quem são, suas fragilidades, suas potencialidades, suas ações e seu papel no mundo. Acreditam que, desta forma, pode-se incentivar sua reflexão sobre comportamentos, atitudes, valores e suas relações com o outro e com o meio ambiente, estimulando uma atuação mais responsável e lúcida na realidade. Ainda, o teatro é valorizado por estimular a imaginação e criatividade e, assim, a descoberta de novas possibilidades e soluções não convencionais, muito importantes para a ultrapassagem dos modos tradicionais de conhecer e fazer. Outras contribuições apontadas são o aguçar do senso estético, da sensibilidade e da percepção, podendo contribuir para a percepção de modificações no mundo físico e natural e para a alteração da forma como a sociedade age sobre ele, além da possibilidade de comunicação, veiculação e geração de novos conhecimentos, pelo próprio envolvimento do indivíduo com a realidade criada.

Gostaríamos de focar uma perspectiva considerada essencial, por nós, acerca das contribuições do teatro pra a Educação Ambiental que está relacionada à sua função social.

Conforme já nos referimos antes, o teatro - como uma das formas de manifestação da arte – é entendido como de fundamental importância para auxiliar o homem no desenvolvimento de sentidos e significados que vão orientar sua ação no mundo (DUARTE-Jr., 1994).

Conforme já discutimos, para Duarte-Jr. (1994), o conhecimento se configura enquanto ato criativo e apresenta uma base valorativa e emotiva, e a arte, em sua dimensão educacional, provê elementos para que o homem desenvolva sua atividade significadora.

O autor entende que uma das formas em que esse processo educativo se dá é através da experiência estética, ou seja, o envolvimento total do homem, como espectador, com o objeto estético (no caso, um produto artístico). Entendemos, então, a própria fruição, recepção teatral, como potencial para o desenvolvimento de uma experiência estética. Esta experiência, proporcionada no caso por um espetáculo teatral, assim, diferencia-se da experiência rotineira, porque nela *o homem apreende o mundo de maneira direta, total, sem a mediação de conceitos e símbolos. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação* (DUARTE Jr.,1994, p.113). Segundo o autor, alguns fatores educacionais proporcionados por essa experiência são autoconhecimento, conhecimento e desenvolvimento dos próprios sentimentos, libertação da imaginação, atitude reflexiva, e experiencição do outro, de outras culturas e do que é impossível na vida cotidiana.

Entendemos, então, que o teatro enquanto espetáculo estimula a criação imaginativa e interpretativa daqueles com os quais ele dialoga. Em nossa sociedade atual há diferentes meios de circulação de informação, de forma que o papel do teatro muito mais importante do que o de informar ou o de representar uma realidade é o de interpretar. Interpretar aqui se refere a, além de a uma análise crítica da realidade, principalmente, despertar, mostrar ao indivíduo que a interpretação de informações e aspectos da realidade é algo que cabe a ele realizar.

Nessa mesma perspectiva, Meirieu (1992), também entende o papel do teatro voltado à construção/ atribuição de sentido à vida do educando. Para ele, o teatro, pela cena, pela estética, por levar à interpretação, por si só já contribui para a construção dos sentidos, auxiliando o espectador a situar-se no presente e colocar-se no futuro (para a própria vida do espectador). Entende-se que para organizar os fatos que viu, tem que passar necessariamente pela organização dos fatos da vida. O exercício interpretativo, enquanto ato criativo, auxilia, então, na construção da própria história do espectador, nos sentidos da sua vida. O teatro enquanto espetáculo, assim, tem a possibilidade de caracterizar-se enquanto potencializador de autonomia interpretativa dos indivíduos, crítica, de levar a ações lúcidas e críticas.

Trata-se de uma dimensão formadora do teatro, de uma dimensão humanizadora, emancipatória, política. Caminhamos desta forma a uma perspectiva do teatro voltado à ação cultural (Coelho, 1989).

Contudo, cabe dizermos que o caráter educativo de um espetáculo varia por diversos motivos, sendo o principal deles as características que cada um assume.

Parece-nos que quando falamos do teatro, em forma de espetáculo, a grande questão é: como fazer a obra de arte ainda mais educativa? Como instaurar um processo que possibilite o sujeito-espectador questionar a si e à sociedade?

Cabe fazermos, então, algumas considerações acerca do desenvolvimento de espetáculos. A primeira delas, acreditamos, é que se deva evitar entendimentos e proposições nas quais as peças acabam por se caracterizar como um mero meio de transmissão de informações. Certamente esta é uma visão liberal de educação de cunho tradicional. O espetáculo, neste sentido, deixa de ser entendido enquanto obra de arte, identificando-se como uma aula expositiva “mascarada”, muitas vezes recheado por explicações de conceitos recaindo a um didatismo desinteressante. Neste sentido, se pensarmos no lado teatral, uma peça quando concebida para transmitir informações perde seu valor como construção artística, criação descompromissada com conteúdos certos ou errados, força de expressão e imaginação humana.

Assim, ainda, merece atenção especial, a importância da questão estética que envolve o espetáculo. A estrutura que compõe um espetáculo é essencialmente influenciadora de sua possibilidade e potencial educativo.

Neste sentido, além do objetivo de transmissão de conhecimentos, é importante salientar que o teatro espetáculo, quando utilizado com fins “educativos”, resvala, muitas vezes, para uma perspectiva moralizante. Espetáculos marcados por certo sentimentalismo, de apelo catártico, por tentativas de julgamento moral, acabam por perder suas características como ação cultural. Ligam-se a essa idéia, por exemplo, algumas proposições que se limitam ao e no ideário de transmitir “mensagens” aos espectadores. A expectativa é que, através das mensagens absorvidas, os sujeitos possam refletir sobre si e ocasionarem mudanças em seus hábitos ou atitudes. Contudo, muitas destas “mensagens” em torno das quais o espetáculo é construído se intencionam a envolver os espectadores pela emoção, utilizando, muitas vezes de apelos emocionais, numa perspectiva moralizante, de indicar o que é certo e o que é errado, bem como suas conseqüências. Caminha desta forma, no sentido da catarse proposta pela poética aristotélica (marcante no teatro tradicional), a qual, segundo Boal (1991), é baseada na empatia e identificação construída entre personagem e espectador. Marcada pela

dramaticidade, de envolvimento emocional com o personagem da história, o efeito catártico se consolida como forma de purificação do espectador pelo sentimento de terror e piedade (BOAL, 1991).

Para Brecht, segundo Desgranges (2003), esse envolvimento emocional inviabiliza o raciocínio do espectador. Neste sentido, Boal (1991) interpreta que no teatro aristotélico, o espectador acaba tornando-se o objeto da cena. Esta, enquanto sujeito, age sobre ele, sobre seus sentimentos.

Sendo, assim, estamos diante de duas novas possibilidades de alternativa estética que, em nosso entender, representam caminhos teatrais em vias de ação cultural: o teatro épico de Brecht e o teatro do oprimido de Boal. Boal (1991) esquematiza essas duas poéticas, de forma que o espectador em ambas é entendido enquanto sujeito, sendo que no teatro épico a cena é tomada enquanto objeto sobre o qual o espectador vai refletir e pensar. No teatro do oprimido, além da compreensão/reflexão, proporciona-se a ação do espectador sobre a situação representada, possibilitando sua transformação.

Assim, essas duas abordagens abraçam novas perspectivas nas quais os sujeitos são provocados à interpretação e ao desvelamento crítico da realidade, apresentada enquanto passível de transformação. Pretende-se que, através da formação de uma consciência crítica do sujeito, ele entenda-se enquanto sujeito construtor da história, sendo instigado a intervir, numa perspectiva de transformação da realidade.

No caso do teatro épico, é através do distanciamento e estranhamento da realidade, através dos processos sociais representados, que se propicia aos espectadores a percepção de uma vivência alienada, e o despertar da vontade de intervir, tomando para si a condução de suas atitudes, numa perspectiva de construção histórica de mudanças.

No teatro do oprimido, a ação cênica se confunde com situações da realidade, representando-a, questionando-a, transformando-a a partir da busca de novas soluções. A própria representação cênica e as discussões que ela proporciona, propiciam a reflexão e a compreensão crítica da realidade, convidando os espectadores à experimentação na ação. Estes, entendidos, então, enquanto *espect-atores, assumem o papel protagônico, transformando a ação dramática inicialmente proposta, ensaiando soluções possíveis, debatendo projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia preparando-se para a ação real* (BOAL, 1991, p. 138).

Ainda, algumas últimas considerações merecem ser feitas no sentido de desenvolvimento de procedimentos que podem potencializar o caráter educativo do

espetáculo teatral, num caminho de busca de maior aproximação de uma ação cultural em teatro.

Um destes caminhos reside na idéia de proporcionar espetáculos de maior interatividade com a platéia, num diálogo, convidado-a a discutir e refletir sobre as questões tratadas.

Outros caminhos perpassam na perspectiva de um trabalho contínuo e continuado, apresentando maior potencial educativo do que apresentações pontuais de espetáculos. Estes trabalhos podem envolver desde apresentações desenvolvidas em conjunto com outros tipos de atividades educativas – melhor ainda se por um período prolongado –, ou envolver procedimentos de trabalho com os espectadores antes ou após a apresentação do espetáculo, como por exemplo, o debate. O debate, a discussão da peça, enquanto evento em um processo, pode proporcionar alguns aspectos interessantes, inclusive que o espectador se sinta mais apto a interpretar e até executar a ação teatral representada.

Sendo assim, podemos destacar alguns outros apontamentos pertinentes relativos à essas perspectivas, feitas pelos sujeitos desta pesquisa, quando solicitados a descrevessem suas práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental (questão 6, Anexo 1). Neste sentido, 25 (40,3% do total) indivíduos – dentre os que envolvem educandos na construção e apresentação do espetáculo, ou não – indicaram a realização de espetáculos onde há a possibilidade de participação e expressão dos expectadores, ou até mesmo nos quais a interação destes com os personagens ou com o espetáculo de maneira geral é estimulada. O tipo de estímulo e de interação realizada, quando explicitados nas respostas, são caracterizados principalmente por canções a serem cantadas coletivamente, bonecos e personagens que conversam com os espectadores, convites à dramatização/ atuação, além de outros jogos e interlocuções propostos.

Ainda, foram marcantes os apontamentos de nove sujeitos em relação ao envolvimento e/ ou encantamento da platéia com os espetáculos desenvolvidos em suas práticas, especialmente quando os espectadores são crianças ou jovens.

Também, além dos diferentes tipos de práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental, algumas outras atividades educacionais diferenciadas foram apontadas pelos sujeitos como sendo realizadas junto às primeiras. Neste sentido, outras práticas indicadas foram jogos cooperativos; jogos e brincadeiras ecológicas; caminhada pela mata; passeio com os alunos nos locais dos problemas; palestras e seminários; danças coletivas; formação de grande roda; oficina de fotografia; projeção de imagem de ações de despoluição e preservação

realizadas pelos alunos; e confecção de cenário pela platéia – para a qual é solicitado que se traga materiais reutilizáveis de casa.

Outros elementos, ainda, foram apontados envolvendo trabalhos com o público após as apresentações pelos indivíduos, dos quais 4 anunciaram e desenvolvimento de atividades deste tipo, porém sem maiores especificações. Também, outros quatro indivíduos apontaram a realização de debates ao final das apresentações. Outros procedimentos, apontados por sujeitos diferentes, realizados com os espectadores após as apresentações foram a construção de elementos circenses com materiais reutilizáveis; a separação de materiais para reciclagem; elaboração e entrega de roteiro de atividades para o professor trabalhar com seus alunos; além de visitas posteriores aos espectadores para avaliar as mudanças após a mensagem transmitida pela peça.

Certamente, não poderíamos deixar de considerar nesta discussão os diferentes contextos nas quais as atividades são ou foram desenvolvidas pelos sujeitos. Infelizmente, apenas alguns indivíduos apresentaram informações desta natureza em suas respostas. Dentre estes, chama-nos a atenção 9 que desenvolvem ou desenvolveram suas atividades envolvendo teatro e Educação Ambiental em semanas e eventos comemorativos – como Semana do Meio Ambiente, Dia da Água –, muitas vezes integrando programações, de forma a interpretarmos suas intervenções como pontuais. Destes 9 apontados, 3 indicaram desenvolver suas atividades dentro de projetos/ práticas envolvendo ações diversificadas. Também, outros 4 indivíduos indicaram o desenvolvimento de suas atividades de teatro e Educação Ambiental exclusivamente dentro de projetos deste tipo. Ainda, outros 3 sujeitos apontaram o desenvolvimento de suas atividades em campanhas educativas, sendo uma especificada, ligada à implantação de coleta seletiva de resíduos na escola.

Outros dois sujeitos apontaram a realização de suas práticas voltadas a contextos mais específicos, como apresentações teatrais em áreas onde está sendo executada a recuperação florestal, e implantação de um projeto teatral didático na escola, com vistas à produção de uma obra. Já outros indivíduos mencionaram a realização de suas atividades em contextos mais voltados ao ensino e aprendizagem e à produção de conhecimentos. Neste sentido, podemos citar 3 sujeitos que indicaram desenvolver aulas e reforços educativos através do teatro. Outros dois, também, apontaram a realização de atividades envolvendo teatro e Educação Ambiental em cursos temáticos - um tratando de direito ambiental, e outro, de meio ambiente. Ainda, houve um indivíduo que informou que o desenvolvimento de suas práticas era parte de sua pesquisa de mestrado.

3.3.2 - O ESPETÁCULO, OUTRAS ABORDAGENS E A PARTICIPAÇÃO DOS EDUCANDOS

Cabe mencionarmos que acreditamos, ainda, que dentro do universo teatral enquanto espetáculo, as vias a uma ação cultural, isto é, uma maior potencialidade educativa do teatro, se dê quando os educandos são envolvidos direta e ativamente nos processos de montagem e apresentação de peças. Nesta pesquisa, 22 (35%) indivíduos indicaram práticas deste tipo.

São notáveis as contribuições destes tipos de práticas. Apontamentos como melhoria da auto-estima, auto-confiança e experimentação de potencialidades individuais são algumas das contribuições apontadas por diversos autores e educadores acerca do envolvimento direto e ativo dos educando com essas práticas teatrais. Ainda, outras potencialidades decorrentes destas práticas também são considerados por Vita (1994), como a expressão da personalidade (escrita, oral e corporal); o desenvolvimento de sensibilidade artística e de criatividade; a contribuição à formação social – pelo trabalho em equipe; o desenvolvimento de espírito crítico, bem como da auto-crítica e auto disciplina.

Outros autores (VIANNA & STRAZZACAPPA, 2001; ALMEIDA, 2001; SMA, 1994, REVERBEL, 1989), ainda, indicam variadas contribuições. Algumas delas podem ser apresentadas como a vivência de outras identidades possibilitada por meio da representação ou da criação de personagens e a experimentação de histórias que falem de nós, daqueles próximos a nós, do nosso país, de momentos que pertencem ao nosso cotidiano e ao de outras pessoas.

Ainda, o teatro estimula a imaginação e criatividade e, assim, a descoberta de novas possibilidades e soluções não convencionais, muito importantes para a ultrapassagem dos modos tradicionais de conhecer e fazer. Esses autores consideram também que através do envolvimento com a prática teatral o senso de responsabilidade é trabalhado, estimulando-se a autonomia e a tomada de decisões. Alguns acrescentam que as relações sociais ali vivenciadas representam um grande espaço pedagógico, incentivando o senso crítico de si e da sociedade e o desenvolvimento afetivo e de valores humanos como respeito, cooperação, solidariedade, igualdade. Diversos autores, ainda, afirmam que o trabalho teatral contribui com a auto-valorização do indivíduo, que descobre em si diferentes habilidades e novas formas de expressão da sua subjetividade.

Embora um debate bem marcado envolvendo compreensões do teatro na escola enquanto processo ou enquanto produto esteja presente na literatura dessa área (KOUDELA, 1996; GAMA, 2000), cabe destacar que entendemos este enquanto um falso dualismo. Neste

sentido, entendemos que todo produto requer necessariamente um processo, e que todo processo gera produtos, mesmo que não aparente aos olhos. Desta forma acreditamos na importância, para a Educação Ambiental, das possibilidades educativas proporcionadas pelo envolvimento do educando em todo o processo de criação e montagem teatral e a própria preparação deste para a apresentação do espetáculo, para além da experiência de atuação e exposição ao público. Envolvem assim, desde a confecção de cenários, figurinos a roteiros, ao trabalho de construção em grupo, além dos próprios processos de preparação do corpo para a encenação. Acreditamos que os procedimentos envolvidos nestes processos também possam gerar contribuições para diferentes caminhos, abrindo espaço, ainda, à participação e à expressão.

De maneira ilustrativa a esta perspectiva, cabe destacar alguns aspectos positivos do envolvimento dos educandos com o teatro de bonecos. Através de nossa própria experiência, que se identifica com as reflexões relatadas pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo (1994) com um trabalho nesta linha, pudemos constatar progressos efetivos em crianças que participaram ativamente de processos de criação de teatro de bonecos, envolvidos com a confecção destes, de cenário, exercícios de manipulação e expressão vocal. Exercício da criatividade, expressão verbal e leitura, estímulo à pesquisa, espontaneidade e expressão de sentimentos e idéias, além de oportunidades para considerar a sua auto-estima e relações sociais no grupo, com notável desenvolvimento de valores como cooperação, união e respeito, são algumas das experiências às quais estas crianças estiveram expostas.

Duarte-Jr (1994), também outrora indicara o potencial educativo da atividade artística, isto é, o envolvimento direto, ativo, de criação, enquanto constituinte de uma ação significativa, junto, especialmente, ao universo infantil. Entendemos, então, o processo do fazer teatral e de experimentação teatral como uma atividade artística de quem dele participa.

Para o autor, a atividade artística no mundo infantil adquire características lúdicas, sendo que a ação em si é mais importante que o produto final conseguido. Segundo Duarte Jr.(1994), ao produzir as formas artísticas, fundem-se os processos de pensamento, os processos emocionais e perceptuais infantis, conferindo um caráter de integração. O ato criativo permite reorganizar experiências e seus significados, pois a partir destes um outro sentido, uma outra realidade vai ser construída. Assim, na atividade artística, no processo de criação, do fazer teatral, a criança organiza suas experiências e se compreende criando um sentido para sua vida a partir de seu meio. Este passa a ser um fator altamente importante para o desenvolvimento da consciência estética, que tem um significado muito mais amplo do que a apreciação da arte. Compreende uma atitude harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em

que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e os valores dados à vida são assumidos no cotidiano (DUARTE Jr.,1994, p.97).

Também, neste cenário, segundo Augusto Boal (2004b):

Para a Estética do Oprimido mais importante é o Processo Estético, embora seja bem desejável que se chegue ao Produto Artístico – a Obra de Arte acabada – pelo seu poder amplificador, social (...) O Processo Estético permite que o sujeito se exerça em atividades que lhe são habitualmente negadas, expandindo suas possibilidades expressivas e perceptivas. É preciso deixar claro que o Processo Estético não é a obra de arte. Sua importância e seu valor consistem em estimular e desenvolver as capacidades perceptivas e criativas que estão atrofiadas no sujeito. Consiste em desenvolver a capacidade, por menor que seja, que tem todo sujeito de metaforizar a realidade (pg 5).

Para o autor (2004), todos os seres humanos são atores porque atuam, agem e interpretam a todo momento, porém difere-se dos profissionais artistas, porque estes são conscientes de estarem usando essa a linguagem, tornando-se, com isso mais aptos a utilizá-las. Todo ser humano tem suas sensações, ações e reações mecanizadas no contexto da vida social, de forma que para o trabalho teatral é preciso *desmecanizá-los*, tornando-os mais expressivos. Neste sentido aponta um conjunto de jogos e exercícios que auxiliariam na preparação deste ex-espectador, *ex-pessoa comum*, em ator, e que, portanto, ajudariam a desenvolver sua capacidade perceptiva, crítica e expressiva.

Nesta mesma perspectiva, também, podemos apontar outras abordagens não espetaculares como os jogos teatrais. Práticas envolvendo esta abordagem podem ser consideradas como desenvolvedoras de meio de produção teatral, especialmente por trabalhar com o envolvimento dos educandos em experiências teatrais diretas de improvisação. Nos processos envolvendo jogos teatrais, a liberdade de expressão pessoal e do grupo é desenvolvida junto com a linguagem teatral. Segundo, Spolin (1977), todas as pessoas são capazes de improvisar, de atuar no palco, desde que para o aprendizado seja oferecido um espaço propício à experiência criativa. As improvisações estimulam o indivíduo a atuar, a ousar, a expressar-se e expor-se, numa perspectiva que pode auxiliá-lo a um auto-conhecimento, a um situar-se no mundo e ao estímulo à participação, atuação lúcida na sociedade.

O envolvimento dos educandos com os meios de produção e desenvolvimento teatral, desta forma, caminha ainda mais no sentido do teatro voltado à ação cultural. Para

Coelho (1989), nos caminhos da ação cultural, o processo importa mais do que um evento pontual, numa perspectiva de menos levar cultura, em função de proporcionar que as pessoas criem mais. Segundo o autor, a deflagração de um processo de autonomia crítico-criativo, pressupõe um processo de apreensão e democratização dos meios de produção cultural.

Sobre este aspecto, Desgranges (2003) comenta que

A apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para sua formação como sujeito nos rituais coletivos (p.34).

Postas essas reflexões, podemos atentar para as práticas dos indivíduos pesquisados neste trabalho, especialmente no sentido em que estão considerando a participação e o envolvimento dos educandos em suas ações.

Tomando-se como base a discussão acima apresentada, uma outra abordagem de análise dos dados pôde ser feita, de forma a reunir as práticas em também outros dois grandes agrupamentos. No Grupo A, envolvendo práticas apontadas por 38 sujeitos (61,3%), foram reunidas atividades nas quais os educandos são caracterizados enquanto espectadores, platéia a quem as ações são direcionadas, não se envolvendo direta e ativamente no processo de criação, produção ou ação teatral. As práticas deste agrupamento compreendem, principalmente, espetáculos e esquetes teatrais, além de outros tipos de apresentações e interações do sujeito pesquisado para com o público (educandos). Já o Grupo B, é constituído por práticas indicadas por 36 indivíduos (58,1%) que envolvem a participação direta e ativamente dos educandos no seu desenvolvimento. Práticas neste sentido envolvem, por exemplo, criação e montagem de espetáculos com educandos, apresentação de peças e esquetes pelos próprios educandos, além de outros trabalhos como jogos, oficinas, dramatizações, etc. O *Quadro 18* apresenta uma sistematização dos tipos de práticas consideradas em dois grandes grupos.

Também, através deste tipo de análise proposto, podemos visualizar na *Figura 19* que apenas 14 indivíduos (22,6%) realizam ou realizaram práticas dos dois tipos de agrupamentos. Em contrapartida, 24 (38,7%) sujeitos indicaram desenvolver exclusivamente práticas voltadas a um público ou platéia – os educandos –, enquanto outros 22 (35,5%) apontaram atividades incluindo a participação ativa e direta dos educandos.

Quadro 18. Diferentes tipos de práticas considerando o envolvimento dos participantes, mencionadas por indivíduos do estado de São Paulo que aliam teatro às suas práticas pedagógicas voltadas à temática ambiental.

<p align="center">GRUPO A</p> <p align="center">Educandos são espectadores nas práticas</p> <p align="center">(38 indivíduos)</p>	<p align="center">GRUPO B</p> <p align="center">Educandos participam ativa e diretamente das práticas</p> <p align="center">(36 indivíduos)</p>
<p>Apresentações espetaculares (peças e esquetes) para um público</p> <p>Outros tipos de atuações cênicas (<i>performances</i>)</p>	<p>Trabalho envolvendo montagem de espetáculo com ou pelos educandos</p> <p>Montagem e apresentação de peça/esquete pelos próprios educandos (ênfase nos conhecimentos adquiridos)</p> <p>Outros trabalhos envolvendo a participação direta dos educandos</p> <p>Oficinas ligadas ao teatro e à arte</p> <p>Outros jogos envolvendo teatro</p>

Outras possibilidades foram mencionadas pelos sujeitos acerca do envolvimento dos educandos em suas atividades, das quais destacamos as indicações relacionadas à experimentação criativa dos educandos junto a mecanismos de produção teatral.

Com relação ao processo de montagem de peças com os educandos, sete indivíduos fizeram indicações específicas de procedimentos de ensaios de preparação e correções técnicas. Outras indicações mais detalhadas envolveram procedimentos ligados à confecção de cenários e figurinos. Neste sentido, onze sujeitos indicaram um trabalho conjunto dos educandos, envolvendo a discussão de idéias e a construção de elementos de cenário e figurino por eles. Também, um outro especificou a criação, pelos educandos envolvidos no trabalho, de cenários, figurinos, fantoches e máscaras a partir de materiais recicláveis.

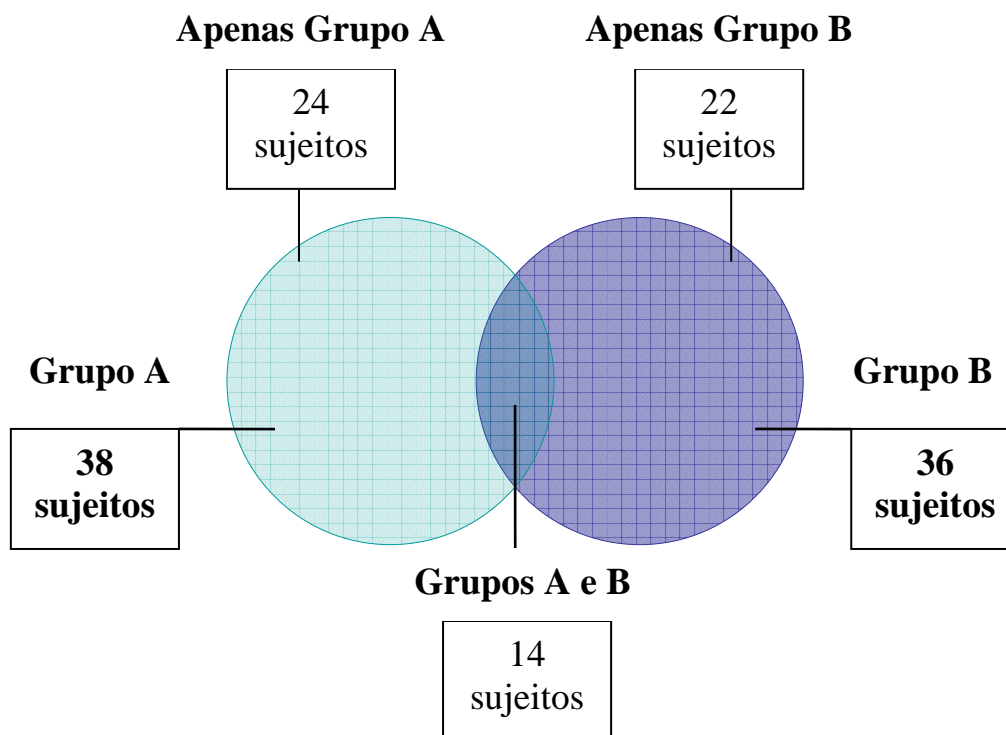


Figura 19. Agrupamento dos sujeitos por tipos de práticas desenvolvidas, quanto ao envolvimento dos participantes, por eles indicadas.

Algumas indicações mais específicas foram feitas envolvendo o processo de criação de peça/ esquete e de seu roteiro (texto). Neste sentido, 6 indivíduos indicaram que foram os próprios alunos que fizeram a criação da peça (texto), enquanto outros dois apontaram o professor ou pai de aluna como autores do texto. Ainda, um sujeito apontou que os educandos envolvidos nas atividades participaram do processo de criação, dando sugestões e opiniões acerca do roteiro, ao passo que aprendiam mais sobre o tema e os comportamentos desejáveis em relação a ele. Outros dois declararam que, embora os alunos não criem diretamente os textos das peças, eles os analisam e criam os perfis de seus personagens baseando-se no que está escrito.

Também outras considerações foram feitas acerca do engajamento do educandos nas atividades. Sendo assim, seis indivíduos relataram grande motivação e engajamento dos educandos no processo de produção teatral, contando ainda com o envolvimento e a colaboração de outros alunos das escolas, funcionários, pais, etc. Outro também explicitou o envolvimento do grupo de educandos, integrantes de suas atividades, de maneira participativa em trabalhos comunitários locais.

Ainda, cabe-nos destacar que outras experimentações criativas envolvendo a participação dos educandos em mecanismos de produção cultural/teatral foram apontadas, através de abordagens diferentes da forma espetacular de teatro. Neste sentido, podemos indicar o desenvolvimento de oficinas teatrais e de outras linguagens artísticas direcionadas aos educandos (apontadas por 12 sujeitos (*Quadro 14*), bem como, outras abordagens envolvendo jogos teatrais e dramáticos, dramatizações, improvisações, laboratórios e exercícios de expressão, exercícios e jogos do teatro do oprimido (apontadas por 19 indivíduos (*Quadro 14*)).

Dentre estas, é importante ressaltar que algumas dessas abordagens não necessariamente ligam-se à idéia de trabalho com mecanismos de produção teatral, mas merecem ser valorizadas pela experimentação criativa que proporcionam junto à linguagem do teatro. Podemos indicar, assim, o trabalho realizado por 4 indivíduos envolvendo técnicas de psicodrama e *role-playing* (*Quadro 14*), além de dramatizações, jogos dramáticos e improvisações. Estas abordagens que, não necessariamente vinculam-se à preparação para a participação em espetáculos, pela vivência teatral, podem possibilitar o desenvolvimento da imaginação, criação e expressão dos educandos, o aguçar da percepção crítica e sensível, além do auto-conhecimento e da auto-valorização através da organização de sentidos e experiências dos envolvidos, e do proporcionar de novos conhecimentos.

Como um exemplo de trabalho nesta perspectiva em Educação Ambiental, podemos indicar um sujeito que, em suas práticas envolvendo *role-playing* (*representação de papéis*), apontou o envolvimento crescente dos educandos no desenvolvimento do processo, no qual eles vão construindo um diálogo em torno do tema, gerenciando os problemas, na busca de resoluções consensuais.

Também no âmbito dessas abordagens, como dramatizações, improvisações e *role-playing*, dois sujeitos apontaram a criação de histórias e roteiros envolvendo conflitos sócio-ambientais, e outro, também, indicou a criação de síntese de caso judicial.

Finalmente, ainda, é interessante notarmos que 3 indivíduos apontaram a criação e o desenvolvimento de jogos teatrais temáticos, especialmente com o intuito de trabalhar conhecimentos voltados às questões ambientais.

3.4 - PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS – SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TEATRO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.4.1 – CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Postas todas estas questões acerca das possibilidades e potencialidades do teatro aliado à Educação Ambiental, cabe apontarmos as interpretações e entendimentos dos sujeitos investigados acerca das contribuições dessa forma de expressão artística. Referências a esta questão, foram solicitadas no item 11 do questionário (Anexo 1) proposto: “Na sua opinião, quais as possíveis contribuições que o teatro pode trazer para a Educação Ambiental?”. No entanto, quando no item 5 era perguntado aos sujeitos da pesquisa por que eles aliavam elementos / práticas teatrais a atividades de Educação Ambiental, aspectos relacionados às contribuições do teatro foram também mencionados. Sendo assim, os dados sistematizados no *Quadro 19*, relacionado às contribuições indicadas, são provenientes de respostas também a esta questão.

As contribuições identificadas foram classificadas em 9 grupos abrangentes, que sofreram especificações em sub-categorias, em vista de melhor retratar a variedade de respostas apontadas, além de poder destacar algumas idéias apresentadas. Contudo, é importante registrar que muitas das sub-categorias e também, algumas das categorias, apresentam idéias próximas, sendo difícil, muitas vezes, distinguir as fronteiras entre uma e outra. Inclusive, neste sentido, muitas das idéias se complementam.

Em cada categoria podem existir apontamentos realizados por um mesmo indivíduo a diferentes sub-categorias. Sendo assim, no *Quadro 19*, são apresentadas as frequências das citações de cada sub-categoria e do total que representa a categoria, bem como o número total de indivíduos que contribuíram para as indicações que compõe o grupo.

Cabe ressaltar que 14 dos 62 indivíduos, além de especificarem a natureza das contribuições, demonstraram um notável otimismo em relação às possibilidades trazidas pela aliança do teatro à Educação Ambiental. Algumas respostas que ilustram este tipo de apontamento são:

Todas as possíveis e imagináveis...

Muitas, imensas contribuições...

Quadro 19 – Diferentes contribuições que o teatro pode trazer para à Educação Ambiental, mencionadas pelos sujeitos da pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES MENCIONADAS	Nº de citações	CONTRIBUIÇÕES MENCIONADAS	Nº de citações
1 – Contribuições relacionadas ao conhecimento e construção de significados cognitivos		5 – Contribuições ao desenvolvimento pessoal e interpessoal	
1.1 – Facilitação da compreensão, assimilação e aprendizagem de conteúdos	14	5.1 – Habilidades psicomotoras, psicológicas e artísticas	9
1.2 – Discussão, problematização e reflexão sobre a temática	12	5.2 – Desenvolvimento de relações interpessoais pela interação, troca e integração	9
1.3 – Conscientização	11	5.3 – Possibilidade de expressão e participação	6
1.4 – Comunicação (transmissão de idéias e informações)	7	5.4 – Evolução e formação do ser humano	3
1.5 – Construção de significados cognitivos	5	5.5 – Fortalecimento de identidade	1
TOTAL de citações	48	TOTAL de citações	28
TOTAL de sujeitos	38	TOTAL de sujeitos	20
2 – Contribuições relacionadas à dimensão estética		6 – Contribuições voltadas às dimensões social e política	
2.1 – Sensibilização e novas sensibilidades	32	6.1 – Estímulo à participação e à cidadania	8
2.2 – Outras percepções	6	6.2 – Estímulo à transformação da realidade	5
2.3 – Atingir de forma direta	4	6.3 – Trabalho e ações coletivas	4
2.4 – Experiência marcante	3	6.4 – Politização e formação de consciência crítica	3
TOTAL de citações	45	TOTAL de citações	20
TOTAL de sujeitos	38	TOTAL de sujeitos	18
3 – Contribuições relacionadas à dimensão lúdica		7 – Contribuições relacionadas a estratégias para o desenvolvimento e disseminação da educação e/ ou temática ambiental	
3.1 – Prazer, alegria, divertimento	7	7.1 – Proporcionar maiores receptividade e envolvimento pelo tema	9
3.2 – Atração de atenção	5	7.2 – Atingir público grande e diversificado	6
3.3 – Aprendizagem aliada ao prazer	5	7.3 – Formação de agentes multiplicadores	3
3.4 – Tratamento de assuntos importantes de forma lúdica	4	7.4 – Facilitar a introdução de programa de Educação Ambiental	2
3.5 – Tratamento de assuntos de forma deleitável	2	TOTAL de citações	20
TOTAL de citações	23	TOTAL de sujeitos	16
TOTAL de sujeitos	23		
4 – Contribuições relacionadas a valores de maneira geral ou mudança de atitudes e valoração de aspectos voltados à temática ambiental		8 – Contribuições pela representação e simulação da realidade	
4.1 – Auto-questionamento, mudança de valores e de visão de mundo	8	8.1 – Vivência de experiências e simulação da realidade	10
4.2 – Mudança de atitudes	6	8.2 – Representação da realidade em imagem	4
4.3 – Implementação de atitudes voltadas à questão ambiental	4	8.3 – Possibilidade de auto-identificação com personagens e situações	2
4.4 – Estabelecimento de responsabilidade e comprometimento	3	TOTAL de citações	16
4.5 – Vivência de valores e conceitos de Educação Ambiental	2	TOTAL de sujeitos	15
TOTAL de citações	23	9 – Contribuições relacionadas à dimensão cultural	
TOTAL de sujeitos	18	11.1 – Manifestação da cultura	2
		11.2 – Resgate de memória ancestral	1
		TOTAL de citações	3
		TOTAL de sujeitos	3

A) O Teatro e as dimensões de conhecimentos, valores e participação política

Fazendo uma análise geral, podemos perceber que cerca de 136 indicações de possíveis contribuições do teatro envolvem aspectos ligados às três dimensões propostas por Carvalho (1989, 2000) na Educação Ambiental. Dentro deste grupo, podemos perceber que o maior número de indicações (num total de 49, apontadas por 38 indivíduos) corresponde às contribuições que se relacionam com a dimensão de conhecimento e construção de significados cognitivos. Contribuições relacionadas à facilitação da compreensão, assimilação e aprendizagem de conteúdos; à discussão, problematização e reflexão sobre a temática; à conscientização; à transmissão de idéias e informações; e à construção de significados cognitivos, são as que foram destacadas pelos sujeitos. Alguns exemplos são:

Acredito que as técnicas teatrais podem ser utilizadas como uma prática de assimilação do conhecimento sobre as questões ambientais. (7)

A maior contribuição é a facilidade de se fazer entender o tema por meio da interpretação... (12)

(...) a possibilidade de discussão da temática sócio-ambiental a partir da construção de esquetes e peças. Porque eu acredito que o fazer artístico/teatral tem uma qualidade intrínseca de (...) também propiciar um espaço dialógico de reflexão, inclusive sobre as questões sócio-ambientais. (4)

O teatro pode transmitir, formar, conscientizar criativamente o público sobre questões e temas de EA que são vitais para a continuação da vida no planeta. O teatro deve ser usado mais intensamente como instrumento efetivo de educação. (5)

(...) Desta forma, através de situações cotidianas representadas no palco, conseguimos transmitir as informações para educar, estimular e conscientizar o público. (21)

Fazer o público perceber que o problema de saúde pública está relacionado com o meio ambiente. (46)

Também se destacam os 45 apontamentos efetuados por 38 sujeitos, indicando aspectos ligados à dimensão estética, envolvendo novos valores, percepções e sensibilização. Neste sentido, vale a pena destacarmos que, mais uma vez, a indicação da idéia de sensibilização para com as questões ambientais e o desenvolvimento de outras sensibilidades, aparece em destaque absoluto, recebendo o maior número de indicações, apontadas como contribuição por 32 sujeitos. Ilustrando essas idéias, podemos citar:

Envolvimento dos participantes. (...) As mensagens "marcam", sensibilizam. (18)

É a maneira que escolhi para tocar o coração das pessoas para este tema... (15)

Utilizamos elementos de laboratórios teatrais em atividades de EA em áreas naturais com o intuito de "abrir" novos canais de percepção e tornar o indivíduo mais sensível aos outros e ao meio. (27)

*No meu ponto de vista o teatro como Educação Ambiental contribui bastante na conscientização da sociedade, porque **atinge de forma direta**, dependendo da peça os cidadãos.(24) (grifo nosso)*

Ainda, outro grupo engloba 23 indicações, de 18 sujeitos, de contribuições relacionadas ao desenvolvimento de novas visões, valores e atitudes voltados à questão ambiental, como por exemplo:

Muitas, através da encenação se cria um universo interno muito grande e ao mesmo tempo uma mudança de valores. (39)

*Acredito que o teatro, assim como a arte, tem o poder de tocar o indivíduo e se essa linguagem artística em se tratando de um tema ambiental tocar um espectador **contribui para que essa pessoa mude de atitude em relação ao meio em que se vive podendo até fazer com que outras pessoas também mudem**, seria a propagação e futuramente a germinação de sementes. (3) (grifo nosso)*

...mudança de comportamentos, criação de novos hábitos e atitudes em relação ao modo de vida e meio ambiente... (64)

Porque a expressão dramática é (...) um instrumento muito eficaz na vivência e re-significação de valores e conceitos de EA. (5)

Já outros 18 sujeitos, num total de 20 indicações, apontaram contribuições voltadas às dimensões social e política. Neste grupo destacam-se aquelas relacionadas ao estímulo à participação e ao exercício da cidadania; à transformação da realidade; ao desenvolvimento de trabalho, espírito e ações coletivas; e à politização e à formação de consciência crítica. Algumas indicações nesta perspectiva são:

Conscientizar, mobilizar, educar, ampliar a participação de jovens e adultos para mudança de atitudes e exercício da cidadania. (35)

(...) estimular que indivíduos transformem a realidade... (64)

(...) Cada indivíduo pode se manifestar ativamente, interagindo de forma crítica com o processo de construção de significados, discutindo, levantando questões e problematizando o tema ambiental abordado, aprendendo a enfrentar o problema de forma coletiva. (6)

Por acreditar que o teatro é um instrumento politizador na relação ensino-aprendizagem.(61)

B) – As contribuições do Teatro às relações do indivíduo consigo e com os outros

Continuando nossa análise, entendemos que cerca de 28 indicações apontaram contribuições relacionadas ao desenvolvimento de relações consigo mesmo e de relações interpessoais. Certamente, essas são duas esferas importantes, também, a um processo educativo significativo envolvendo a temática ambiental, já apontadas por diversos autores e educadores.

Sendo assim, 19 indicações de contribuições do teatro foram feitas enfocando o desenvolvimento pessoal do indivíduo, com destaque para habilidades psicomotoras, psicológicas e artísticas; possibilidade de expressão e participação; evolução e formação do ser humano; e fortalecimento de identidade. Para exemplificar estas colocações, podemos indicar:

Desinibição, segurança, auto-estima, desenvoltura, relacionamentos interpessoais, dicção, atuação, responsabilidade, espírito coletivo, diversão, atenção, bom humor...Tudo isso é de suma importância e super bem vindo quando se desenvolvem temas ligados ao meio ambiente. (40) (grifo nosso)

Grupalização, autoconhecimento, criatividade, consciência, expressões artísticas...Fatores importantes para que o educador instigue e desenvolva temas polêmicos com os educandos. (55) (grifo nosso)

O desenvolvimento da expressão corporal e da relação de cada indivíduo com seu corpo (ecologia mental) (...) (4)

Ainda, 9 apontamentos indicaram contribuições ligadas ao desenvolvimento de relações interpessoais, através da troca, da interação e integração dos indivíduos com o público e com os outros participantes. Alguns exemplos são:

O tema da peça é a própria vida, não existe temática mais cara que essa. Fio visível a transformação dos atores a cada interação com públicos diferentes. (...) Observando o olhar extasiado do público, percebo que a afetividade é uma possibilidade, dentre tantas outras, trazidas pelo teatro. gente se alimenta de cuidados, olhares, toques, atenção. Ninguém dá o que não tem. São pessoas no palco trocando todos esses elementos com pessoas na platéia. Uma alma "bem alimentada" pode ultrapassar a barreira de si mesmo, integrando-se a extensa rede de inter-relações que mantêm a vida como a conhecemos atualmente, levando esse cuidado e afeto a dimensões maiores.(...) O teatro pode ser um efetivo instrumento lúdico-pedagógico, que possibilita a interação público-atores. Utilizo como instrumento de sensibilização ambiental. (34) (grifo nosso)

Enriquece e possibilita a acessibilidade dos temas explorados, maior interatividade, facilidade na transmissão e troca de idéias ou propostas. (36) (grifo nosso)

Desinibição, segurança, auto-estima, desenvoltura, relacionamentos inter-pessoais, dicção, atuação, responsabilidade, espírito coletivo, diversão, atenção, bom humor...Tudo isso é de suma importância e super bem vindo quando se desenvolvem temas ligados ao meio ambiente. (40) (grifo nosso)

C) – Outras contribuições do Teatro por algumas de suas características específicas

Ainda, boa parte das contribuições apontadas, em torno de 61, destacou aspectos relacionados a contribuições do teatro à Educação Ambiental, por algumas características e capacidades possibilitadas pelas especificidades do primeiro. Assim, dizem respeito desde à dimensão lúdica que o envolve, até à capacidade de disseminar a temática e a Educação Ambiental e proporcionar maior receptividade e envolvimento pelo tema, à capacidade de representar e simular a realidade e, ainda, à dimensão cultural.

Assim, 23 sujeitos fizeram indicações referentes a contribuições que se relacionam à dimensão lúdica do universo teatral, apontando o prazer, o divertimento e alegria proporcionados; bem como a capacidade do teatro prender a atenção das pessoas; a possibilidade de aliar a aprendizagem ao prazer; além da possibilidade de tratamento de assuntos importantes de forma lúdica ou deleitável. Exemplos, neste sentido, são:

*O teatro é uma ferramenta pedagógica valiosíssima, uma vez que consegue por meio de sua linguagem lúdica **atrair a atenção do público** e este apreende os conteúdos de forma significativa.*(20) (grifo nosso)

A educação deve estar ligada ao prazer. O prazer está ligado ao lazer. O teatro é lazer! A união destas máximas nos propõem que a educação (qualquer que seja, inclusive a ambiental) deve estar ligada a algo agradável. Eu preciso querer aprender, gostar de aprender para ter um povo culto! (33)

O teatro se bem elaborado e bem fundamentado pode ser utilizado como instrumento para a transposição do conhecimento científico para o pedagógico de maneira lúdica.(61)

Também, 11 apontamentos relacionaram-se a contribuições voltadas a estratégias para o desenvolvimento e disseminação da educação e/ou temática ambiental. Nesta perspectiva destacam-se contribuições apontadas pela capacidade do teatro proporcionar maior receptividade e envolvimento dos educandos com o tema trabalhado. Ainda, enfocaram contribuições do teatro pela possibilidade de atingir um público grande e diversificado, e contribuições para a formação de agentes multiplicadores e para a facilitação da introdução de programas de Educação Ambiental em novas áreas. Para ilustrar esses apontamentos, citamos:

*Entre as contribuições verificadas nas ações práticas desenvolvidas pela instituição, podemos citar: participação/interação do público com o tema, **ampliação do alcance das atividades, atendimento às faixas etárias diversificadas, sensibilização do público.*** (25) (grifo nosso)

(...) Também a ampliação dessas vivências, acontece nas apresentações, sensibilizando outros jovens que se empolgam a atuar como protagonistas tornando-se agentes multiplicadores. (9)

*(...) **Facilitar a introdução de programas de EA em projetos ambientais, sensibilização e conscientização popular.*** (1)(grifo nosso)

A maior contribuição é a facilidade de se fazer entender o tema por meio da interpretação, bem como a possibilidade em envolver a platéia no mesmo. (...) Por acreditar que as mensagens educacionais associadas às artes cênicas encontram maior receptividade. (12) (grifo nosso)

Todas, como já mencionei, as pessoas são receptivas e envolvem-se facilmente pela arte, principalmente as teatrais por sua própria estrutura... (32)

Ainda, 16 indicações apontaram contribuições do teatro pela possibilidade de representação e simulação da realidade, envolvendo vivência de experiências e possibilidade de auto-identificação com personagens e situações, tais como podemos perceber:

O teatro pode ser uma importante ferramenta em situações de simular realidades de forma crítica e participativa. (22)

Temos que ser criativa na educação, para passar informações, valores e princípios. Dentro da EA além da grande aliada que é a brincadeira desenvolvida nas atividades o teatro veio complementar pela possibilidade de vivenciar e representar a situação. (60)

(...) As improvisações que possibilitam aos educandos se colocarem em situações fictícias e testar o futuro... (4)

O teatro é o espelho da vida, a vivência de experiências no corpo de outra pessoa. (15)

(...) O público se emociona e se identifica com o destino de cada personagem, seja gente, bicho ou ... (34)

Por fim, houve, ainda, três contribuições voltadas à dimensão cultural, apontando para a possibilidade de manifestação e promoção de cultura, e resgate de memória ancestral:

Porque a arte manifesta a cultura, na qual está introspectada a relação da população ou comunidade de aculturação popular ou comunitário. (57)

(...) Trazer cultura, alegria e encantamento para dentro dos corações... (50)

Resgate da memória ancestral. (...) Para que a comunidade possa obter a "imagem" do contexto da EA resgatando sua memória ancestral e, em especial sua dignidade. (13)

3.4.2 – DIFICULDADES E LIMITAÇÕES EM ALIAR O TEATRO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Um outro aspecto que nos interessa explorar nos questionários, esteve relacionado com a compreensão das pessoas que experimentam a aliança do teatro com a Educação Ambiental quanto às limitações e dificuldades vivenciadas em sua trajetória nesta perspectiva. Assim, o item 12 questionário (Anexo 1), direcionou a eles, então, a seguinte questão: “Aponte dificuldades/ limitações em se aliar o teatro com a Educação Ambiental”.

Interessante destacarmos que, dentre as respostas, 17 apontaram para a ausência de dificuldades e limitações, numa perspectiva bastante otimista. Não podemos negar que este resultado não nos casou nenhum estranhamento, principalmente, por vários sujeitos, já em outras etapas da pesquisa, demonstrarem-se bastante empolgados com o trabalho aliando o teatro à Educação Ambiental.

Já as respostas dos outros sujeitos, apontaram para pelo menos uma dificuldade ou limitação, as quais parecem estar bastante vinculadas às suas próprias experiências de trabalho na área. Fazendo uma análise generalizada sobre os apontamentos realizados, podemos perceber que as limitações e dificuldades podem ser resumidas, basicamente, em três aspectos: questões ligadas aos envolvidos na realização do processo educativo; produção e logística para o desenvolvimento da atividade; questões ligadas a linguagens e roteiros teatrais. O *Quadro 20* ilustra as sub-categorias consideradas em cada um dos três agrupamentos.

Assim, cerca de 35 indicações parecem se relacionar a aspectos ligados à resistência de educadores e instituições; ou à introversão e dificuldades no envolvimento dos participantes; ou à formação, despreparo e ausência de profissionais da área; ou até mesmo a uma desvalorização do potencial educativo da arte pelas pessoas. Respostas deste tipo, podem ser ilustradas pelas seguintes colocações:

As dificuldades estão, ainda, na pouca vontade política de educadores e administradores, que não facilitam mais e promovem esse encontro do teatro com a Educação Ambiental. São poucas as escolas e instituições têm essa base constante.(5)

Quadro 20. Dificuldades e limitações em aliar teatro e Educação Ambiental, apontadas por indivíduos que desenvolvem um trabalho nesta linha no estado de São Paulo.

Questões ligadas aos envolvidos na realização do processo educativo (35 indicações)	Produção e logística para o desenvolvimento da atividade (29 indicações)	Questões ligadas a linguagens e roteiros teatrais (8 indicações)
<p>Dificuldades e limitações relacionadas ao envolvimento e à resistência dos participantes, educadores e instituições</p> <p>Falta e despreparo de profissionais da área</p>	<p>Dificuldades e limitações relacionadas a recursos financeiros</p> <p>Dificuldades e limitações relacionadas à conciliação de horários e falta de tempo</p> <p>Dificuldades e limitações quanto a espaços físicos para apresentações</p>	<p>Dificuldades relacionadas a conteúdo, linguagem e adaptação de textos para a realidade</p>

Por ser uma aula não tradicional os alunos demoraram um pouco para pegar o ritmo e para perceber que são co-formadores do processo. O mais importante é o que eles têm a dizer, e não simplesmente seguir "ordens" verticalizadas. Há também um certo "medo" de se exporem e cometerem erros, "fantasmas" que são extinguidos com o tempo, quando percebem que em teatro-educação não existe certo e errado, existe sim, o quanto estou inserido no processo e o quanto se acredita no que está propondo.(6)

A primeira dificuldade é a ausência de literatura que contemple não apenas sugestões de "jogos ecológicos", mas que apresente os conceitos de EA e de teatro, que faça essa relação, que aponte as similaridades conceituais...(7)

(...) A necessidade de compreensão, por parte do arte-educador, da complexidade do campo ambiental, para evitar o cerceamento artístico e criativo que propostas mais "catequizadoras" e conservadoras de EA poderiam exercer com o teatro.(4)

A arte é desvalorizada e tratada como "entretenimento" e não como instrumento de EA; em decorrência da formação européia e americana e forte influência dos meios de comunicação. (13)

Também, cerca de 29 indicações foram feitas apontando limitações relacionadas à falta de recursos financeiros e dificuldades na sua captação; ou a dificuldades envolvendo a

conciliação de horários entre os participantes ou falta de tempo; ou, ainda, dificuldades envolvendo o espaço para desenvolvimento das atividades. Alguns exemplos, neste sentido, são:

Falta de apoio e patrocínio. Quem quer verdadeiramente acabar com o lixo?(41)

(...) A péssima remuneração dos educadores, arte-educadores e artistas...(4)

Custo elevado de grupos teatrais autônomos...(1)

Disponibilidade de tempo para reunir os atores, ensaios, apresentações...(47)

Em relação a assuntos não vejo problema algum, materiais também não. O que pode prejudicar às vezes é o espaço físico.(58)

Por fim, em torno de 8 citações estiveram relacionadas às dificuldades e limitações ligadas à adaptação de linguagem; aos conteúdos a serem abordados; e à criação e ausência de roteiros. Para exemplificarmos, podemos citar:

Não vejo muitas limitações em aliar o teatro com a EA, a maior dificuldade está na pesquisa que se deve fazer para não equivocar o assunto abordado como tema da peça, por exemplo colocar um elefante na Floresta Amazônica.(3)

Acredito que seja a dificuldade de qualquer outra peça, a de se criar um roteiro, personagens, etc, que despertem interesse no público. Outra dificuldade seria a ligação com o contexto local, pois é necessária uma pesquisa, um levantamento da situação e dos acontecimentos sócio-ambientais locais.(19)

Adaptação de conceitos ambientais para uma linguagem acessível e no meu caso, encontrar pessoas apropriadas e disponíveis...(53)

Os grupos teatrais ainda oferecem poucas opções em relação aos roteiros; e também em infra-estrutura para apresentações em locais como ruas, ou praças, ou ainda em comunidades carentes.(20)

(...) A falta de textos criativos e questionadores em EA que possam ser adaptados ao teatro sem cair no apelo fácil ou no pessimismo exacerbado...(34)

Assim, tendo este panorama geral, as diferentes sub-categorias de dificuldades e limitações identificadas (e apontadas no *Quadro 20*) foram, então, por nós organizadas no *Quadro 21* , de forma a traduzir de alguma maneira as especificações mencionadas.

Quadro 21 – Caracterização e freqüência das dificuldades e limitações em aliar o teatro à Educação Ambiental, apontadas pelos sujeitos investigados nesta pesquisa.

DIFICULDADES e LIMITAÇÕES MENCIONADAS	Nº de citações	DIFICULDADES e LIMITAÇÕES MENCIONADAS	Nº de citações
1 – Dificuldades e limitações relacionadas ao envolvimento e à resistência dos participantes, educadores e instituições		4 – Dificuldades relacionadas a conteúdo, linguagem e adaptação de textos para a realidade	
1.1 – Introversão, dificuldades de entrar no ritmo e de estabelecer clima de participação e envolvimento	5	4.1 – Questões relacionadas ao conteúdo	3
1.2 – Resistência, desinteresse e falta de empenho de pessoas e educadores	4	4.2 – Criação de roteiros e adaptação para a realidade	2
1.3 – Resistência institucional (escolas e administradores)	4	4.3 – Adaptação de linguagem	1
1.4 – Desvalorização e não compreensão do potencial educativo da arte	4	4.4 – Falta de textos criativos para serem adaptados	1
1.5 – Aliar a apresentação teatral à sua atuação na realidade (contextualização e trabalho continuado)	2	4.5 – Poucas opções de roteiros dos grupos teatrais	1
1.6 – Repressão do pensar	1	TOTAL de citações	8
TOTAL de citações	20	TOTAL de sujeitos	8
TOTAL de sujeitos	19		
2 – Dificuldades e limitações relacionadas a recursos financeiros		5 – Dificuldades e limitações relacionadas à conciliação de horários e falta de tempo	6
2.1 – Falta de recursos e/ou apoio financeiros	17	TOTAL de citações	6
2.2 – Má remuneração dos profissionais	1	TOTAL de sujeitos	6
2.3 – Custo elevado dos grupos teatrais	1		
TOTAL de citações	19	6 – Dificuldades e limitações quanto a espaços físicos para apresentações	4
TOTAL de sujeitos	18	TOTAL de citações	4
		TOTAL de sujeitos	4
3 – Falta e despreparo de profissionais da área			
3.1 – Despreparo e desconhecimento dos profissionais	5		
3.2 – Necessidade de melhor embasamento dos profissionais	3		
3.3 – Falta de profissionais e estímulo a sua prática	3		
3.4 – Inexperiência	1		
3.4 – Falta de propostas e princípios educacionais adequados	1		
3.5 – Ausência de literatura específica	1		
3.5 – Organização e coordenação das atividades	1		
TOTAL de citações	15		
TOTAL de sujeitos	15		

Assim, a primeira sub-categoria com a maior freqüência de respostas reúne limitações e dificuldades relacionadas ao envolvimento e à resistência, tanto do ponto de vista

pessoal, de participantes, educadores e atores, quanto do ponto de vista institucional, de escolas e de seus administradores, totalizando 20 indicações, de 19 indivíduos. Já outros 18 indivíduos apontaram limitações e dificuldades relacionadas à falta de recursos e/ ou apoio financeiros.

Ainda, dificuldades relacionadas à falta e ao despreparo de profissionais da área foram explicitadas por 15 respondentes. Enquanto aquelas relacionadas ao conteúdo das atividades, à adequação de linguagem, à ausência e adaptação de roteiros para a realidade, foram mencionadas por 8 sujeitos. Também, outra sub-categoria reúne 6 indicações de dificuldades relacionadas à falta e à necessidade de tempo para o desenvolvimento das atividades e à conciliação de horários junto aos participantes.

Por fim, indicações de limitações relacionadas ao espaço físico para as apresentações teatrais foram feitas por 5 sujeitos.

3.4.3 – REFLETINDO SOBRE OS DIFERENTES SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TEATRO ALIADO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Certamente, as respostas apresentadas pelos indivíduos investigados demonstraram o reconhecimento, pelos praticantes, do teatro como um instrumento facilitador da aprendizagem, importante na formação de sentidos e significados e na construção de conhecimentos acerca da temática ambiental, como fizeram outros autores já apontados por nós. Alguns aspectos devem ser considerados, neste sentido.

Por exemplo, destacam aos nossos olhos a indicação de que o teatro é um meio facilitador da assimilação e aprendizagem de conteúdos. Certamente que sim. Contudo, interessa-nos saber qual os moldes que o processo ensino-aprendizagem é entendido. Assim, aparecem diversas indicações do teatro entendido como instrumento de conscientização. Ainda, também, é marcante a idéia de o teatro ser um bom veículo para a transmissão de informações, como podemos perceber nitidamente, por exemplo, em respostas em que o educador compara o teatro a palestras, textos e cartazes nas atividades de Educação Ambiental, como:

Porque o teatro é uma atividade prática com linguagem direta e simples, sem blá blá blá, retroprojeter, conferência digital, etc.(...) O teatro, diferente de uma palestra, atrai, enquanto a palestra faz adormecer. (41)

Neste sentido, o teatro é explicitamente reconhecido por diversos sujeitos, como um bom canal de comunicação. A idéia de comunicação, muitas vezes, não só se mostra apenas arraigada à assimilação e construção de conhecimentos no plano racional, mas também, muitas vezes, envolvendo a questão da sensibilização (marcante nas respostas da maioria dos indivíduos), a transmissão de mensagens, e uma expectativa de que ele possa, a partir do apresentado, provocar uma mudança de valores e atitudes em relação ao meio ambiente. A idéia de que o teatro possa contribuir para informar e tocar as pessoas para que essas modifiquem suas atitudes é bastante presente e, certamente, reflete também os entendimentos que esses sujeitos constroem acerca da Educação Ambiental.

É preciso, então, atentarmos para que a capacidade comunicadora do teatro não seja transformada numa perspectiva catequizante, “bancária”, despolitizadora, como já apontaram alguns sujeitos desta pesquisa:

Há a necessidade de compreensão, por parte do arte-educador, da complexidade do campo ambiental, para evitar o cerceamento artístico e criativo que propostas mais "catequizadoras" e conservadoras de EA poderiam exercer com o teatro. (4)

Muitas, imensas contribuições. Mas atenção ao teatro panfletário, da moda, deve-se ter toda preocupação com o teatro-educação, atentando para o enredo específico para cada faixa etária. O teatro é vivo, gostoso de ver; transporta o público para o mundo da fantasia e quando profundo, desperta a consciência crítica. (48)

Conforme já discutimos, é necessária uma reflexão cautelosa neste sentido, uma vez que a ênfase dada apenas a aspectos de conhecimentos ou a aspectos valorativos e comportamentais, pode ainda mais reforçar uma educação redentora, de cunho individualista, e até mesmo moralizante, ainda mais se desligada da questão política, perdendo o teatro suas características enquanto ação cultural. Ilustrando essa perspectiva, podemos destacar indicações nas quais o teatro é entendido como forma de demonstração de “certo e errado”, tais como:

É uma forma de trazer uma informação de uma maneira mais deleitável, onde a criança leva um "puxão de orelhas" sem sentir a dor e ainda aprende brincando. (8)

Empreguei esta ferramenta (...) tendo em vista que a mesma possibilitou orientar, "corrigir" e auxiliar de forma polida a proposta de mudança de hábitos errôneos por parte dos funcionários do edifício. (1)

Ainda nesta perspectiva, interessante, também, é que alguns sujeitos, explicitamente, apontam uma dicotomização entre razão e emoção, enfatizando essa última como mais importante no processo educativo voltado a questões ambientais e como uma contribuição importante do teatro neste sentido, como podemos exemplificar pelas afirmações de um dos sujeitos desta pesquisa:

Porque não temos mais tempo de sermos mentais. Somente através da arte podemos pegar "na veia" e falar no íntimo de cada um. (23)

Contudo essas idéias dicotômicas, presentes desde a Antiguidade no universo de produção do conhecimento e que não encontram sentido nas proposições de uma Educação Ambiental de caráter transformador (entendendo o processo educativo arraigado às três dimensões complementares), parecem ser superadas nas colocações de Duarte Jr. (1994) acerca dos próprios fundamentos estéticos da educação. Conforme já discutimos anteriormente, em outro trabalho, deve-se superar a dicotomia sentimento-razão, sensível-racional, tão arraigada em nosso modelo educacional até hoje. Para Duarte Jr. (1994), a arte estaria contribuindo para o verdadeiro sentido da educação, que se afasta de uma educação que separa ainda mais a inteligência dos sentimentos, baseando-se na idéia de que:

a razão humana, a reflexão, só se dá a partir de um fundo indiferenciado de sensações e emoções; o pensamento "significador" procura, desta forma, tornar inteligível ao homem este alicerce dinâmico nascido de seu encontro com o mundo, despertados pela experiência (p.123).

Assim, novos conhecimentos e ações seriam construídos baseados nestas significações e simbolizações armazenadas de experiências anteriores, continuando-se o ciclo. Emoção e razão se misturam e se complementam.

Contudo, nos entendimentos dos sujeitos desta pesquisa, a compreensão do teatro enquanto construtor e formador de sentidos, quando acontece, parece estar distribuída - explícita ou implicitamente -, em boa parte das respostas, referindo-se à construção de significados em variadas dimensões (racionais, valorativas, políticas, etc).

A própria idéia de valorização do teatro enquanto representação ou simulação da realidade, e enquanto promotor de experiências e vivências importantes, - que também já havia feita por outros autores na literatura -, o qualifica como contribuinte na formação de sentidos.

Ainda, alguns sujeitos fizeram apontamentos mais explícitos nesta perspectiva, do teatro na construção de sentidos e significados:

O teatro é apenas um dos recursos. No meu ponto de opinião, acho que quando uso o teatro, estou mais próximo de lugares afetivos e sentimentais dos seres humanos. Um dos resultados, são processos pré-raciocinativos e não conceituais no desenvolvimento da inteligência humana.(...)A arte (teatro) é uma ponte onde se pode conectar significados, inclusive, sobre a "vida" através dos sentimentos de cada um. Criam significados imagéticos antes de criarem conceitos específicos. Pois então não seria um desperdício deixar de conectá-la com a EA? (11)

O teatro utiliza-se simbolicamente de experiências diretas que aliadas aos materiais de EA facilitam a assimilação do conteúdo abordado, sensibilizando cada indivíduo envolvido na oficina, levando-os a uma "reflexão na ação" durante o fazer teatral, onde cada participante compreende que cuidar do meio ambiente é responsabilidade, individual e coletiva, características similares à produção teatral que é coletiva e que depende de cada indivíduo. (6)

Prosseguindo na idéia do teatro como construtor de significados e sua compreensão como meio eficaz de comunicação, podemos destacar que ele é, também, entendido por muitos como espaço propício a discussões, problematizações e desenvolvimento de reflexões. Destacamos, em nossa interpretação, que os significados depositados no teatro, neste sentido, caminham para um processo educativo de perspectiva mais crítica e participativa. Para muitos, além da construção de novos conhecimentos cognitivos, envolve também a construção de novas visões, sensibilidades, valores e atitudes.

Dentro deste cenário, destacamos, então, aquelas indicações que atribuem ao teatro o significado de formação política e social. Assim, os sentidos criados pelo teatro são entendidos como estimuladores de participação e exercício da cidadania; de atuações para transformação da realidade; do desenvolvimento de trabalho, espírito e ações coletivas; da politização e da formação de consciência crítica.

Sendo assim, podemos interpretar uma tendência, nestes casos, de compreensão do teatro em sua função política, como arte engajada, como já apontaram outros autores, como, por exemplo, Duarte (1983). Abre-se, então, uma perspectiva do teatro, em sua importância para a Educação Ambiental, enquanto ação cultural (COELHO, 1989). Tange-se a ela as contribuições estéticas que o teatro pode proporcionar como o desenvolvimento de sensibilidades e percepções, a capacidade imaginativa e criadora, a capacidade de distinção e interpretação, impulsionadoras da ação – segundo diversos sujeitos e autores apontados nesta

pesquisa. Remete-nos, assim, a um significado de formação crítica, autônoma e participante dos indivíduos.

Para uma formação neste sentido, diversos sujeitos destacam a importância da experiência com as práticas e espetáculos teatrais e a vivência dos participantes, tanto de personagens, papéis e situações, quanto de práticas e técnicas teatrais.

Interessante, também, é que nesta perspectiva, diversos sujeitos apontaram mais especificamente contribuições de experiências relacionadas com as abordagens teatrais que trabalham.

Ainda, caminhando ainda dentro da idéia de ação cultural em nossa interpretação, dois sujeitos explicitamente indicaram valorizar o processo criativo e de envolvimento dos educandos com técnicas teatrais, como o aspecto mais importante no trabalho educativo que desenvolvem, em comparação com o produto artístico final.

Neste sentido, também, diferentes sujeitos reconhecem no teatro uma força importante para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e na sua formação, destacando a criatividade, o autoconhecimento, a capacidade perceptiva e imaginativa. Ainda, alguns indivíduos explicitamente indicaram entender o teatro enquanto um veículo que possibilita a expressão.

A nosso ver, essas perspectivas caminham, também, no sentido da formação do sujeito autônomo, crítico, inclusive em relação às questões ambientais. Bem como, acreditamos, também, que sejam importantes num processo de transformação social, as contribuições relacionadas ao desenvolvimento de relações interpessoais, trabalho e construção coletivos, apontadas por alguns sujeitos.

Por fim, podemos destacar, ainda, o significado do teatro enquanto linguagem lúdica. A valorização do lúdico, por muitos sujeitos, além de retratada numa perspectiva criativa, prazerosa, envolvente e estimulante, é apresentada como contribuinte à sensibilização, à conscientização, a uma melhor assimilação de conteúdos, à discussão e à reflexão, ao rever de valores, atitudes e relações, ao estímulo à ação e à transformação, e à formação do cidadão.

Assim, apesar das contribuições em diferentes dimensões, arraigadas a diferentes significados atribuídos ao teatro - o que nos sugere que devemos atentar sempre a variedade de perspectivas, não podemos deixar de destacar a questão das dificuldades e limitações elencadas.

Apesar das dificuldades e limitações relacionadas a questões financeiras serem marcantes, chama-nos a atenção algumas questões importantes. A primeira dela diz respeito à

dificuldade apontada por muitos indivíduos acerca da resistência de algumas escolas e até mesmo de educadores em relação ao teatro e à Educação Ambiental, oferecendo pouca abertura para um trabalho nesta linha. Sugere-nos, assim, uma credibilidade que ainda precisa ser conquistada.

Um outro fator, que certamente ganha destaque nesta pesquisa é a falta e, principalmente, o despreparo de profissionais tanto no âmbito teatral, quanto no da Educação Ambiental. Claramente esse é um ponto essencial a ser refletido, uma vez que afeta de maneira direta a qualidade das práticas que estão sendo desenvolvidas e o resultado que estas podem gerar, especialmente, conforme já viemos discutindo, numa perspectiva de educação de cunho nada transformador.

Finalmente, as dificuldades apontadas acerca dos conteúdos e elaboração de roteiros na perspectiva da temática ambiental também merecem ser salientadas.

A qualidade dos textos – no caso de espetáculos -, em relação ao tipo de conteúdos e à forma de como são abordados, apresentam uma importância muito grande na construção de significados e sentidos naqueles com quem eles dialogam. Textos de cunho apelativo, didatizante ou moralizante tendem, em nossa opinião, a criar uma resistência no espectador e, ainda, afastá-lo de uma compreensão mais ampla e uma interpretação mais crítica acerca das questões sócio-ambientais. Contribui-se desta forma, mais uma vez, à não-educação, ou a uma educação conservadora. Uma compreensão ingênua ou reduzida da temática ambiental e uma sensação desconfortante do acontecimento teatral, distanciado da ação cultural.

FECHAM-SE AS CORTINAS ?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver.
(Bertold Brecht)

Todos podemos e devemos subir ao palco e dar nossa própria versão do nosso significado da vida.

(Jacob Levy Moreno)

A questão ambiental merece destaque e a cada dia ganha maior espaço na preocupação mundial, envolvendo em diferentes ações, diversificados profissionais, atores e grupos sociais e instituições (tanto públicas, quanto privadas). Contudo deve-se atentar para o risco de um *consenso aparente* em torno dos entendimentos relativos às causas da degradação e aos modelos de ação que são propostos tanto para a compreensão desse processo quanto na busca de alternativas que levem a uma alteração desse quadro. Uma vez que o campo ambiental se apresenta como uma grande diversidade de discursos, entendimentos, visões de mundo, interesses e posicionamentos políticos esta característica se reflete também no campo da Educação Ambiental.

Assim, também, os entendimentos e proposições de programas de Educação Ambiental se mostram variáveis. Dentre as diferentes propostas de trabalho educativo voltado à temática ambiental, Carvalho *et al* (1998; 2000b) sugerem que sejam trabalhadas três dimensões das práticas humanas: a de conhecimentos, de valores éticos e estéticos, e a da participação política. Como encaminhamento metodológico para essa e outras proposições alguns educadores apontam para uma aproximação das atividades de Educação Ambiental com a arte, de forma particular o teatro, como sendo um caminho que oferece perspectivas de grande significado.

Dessa forma, esta pesquisa é uma tentativa de investigar e explorar as possíveis contribuições de práticas teatrais à Educação Ambiental, a partir dos significados a elas atribuídas pelos sujeitos que se envolvem em atividades dessa natureza. Sugerindo novas reflexões acerca do diálogo entre Educação Ambiental e atividades teatrais, bem como acerca de diferentes possibilidades advindas de diversas abordagens pedagógicas do teatro, este trabalho se propôs a investigar significados e atitudes dos sujeitos que desenvolvem atividades de Educação Ambiental associadas a teatro no estado de São Paulo.

Na busca de melhor compreender como as práticas que aliam Educação Ambiental e teatro vêm sendo desenvolvidas em todo o estado, os procedimentos e as técnicas utilizadas nessa pesquisa foram especialmente selecionados e desenvolvidos com o intuito de obter

algumas possíveis respostas a questões que nos instigavam, traduzidas, então, nos seguintes objetivos já expressos anteriormente e que sinteticamente: procuram caracterizar os sujeitos envolvidos em atividades dessa natureza, procurando identificar suas concepções sobre Educação Ambiental e as contribuições e dificuldades por eles percebidas sobre esse tipo de trabalho. Além disso, compreendemos como significativa a caracterização das práticas teatrais por eles desenvolvidas, considerando principalmente as abordagens, atividades e procedimentos teatrais adotados.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento de indivíduos e/ou grupos que, de alguma forma, aliavam práticas teatrais à Educação Ambiental, e a segunda etapa caracterizou-se pela coleta de dados através de um questionário com questões abertas e fechadas, enviado aos sujeitos identificados na primeira fase.

A análise dos dados revelou que práticas foram e/ou são desenvolvidas em 88 localidades espalhadas por todo o estado, porém realizadas com maior intensidade na região metropolitana de São Paulo e, em especial, na capital. A maioria dos sujeitos que responderam aos questionários encontra-se na faixa de 21 a 50 anos - principalmente, de 31 a 40 anos -, e cursam ou já concluíram o ensino superior, numa variedade de 19 diferentes cursos de graduação (destacando-se aqueles ligados à temática ambiental, à educação e às artes cênicas, entre outros). Dentre estes mais da metade também apontou estar envolvido em algum programa de pós-graduação, cujos, temas, quando apontados, parecem relacionar-se, principalmente, à área de educação, além da área de ciência, sociedade e ambiente, e, ainda, em poucos casos, de psicologia.

Também a maioria se identifica como profissionais da área da Educação, como professores, arte-educadores, coordenadores de projetos educativos, com destaque para 4 que se denominam Educadores Ambientais, seguidos por profissionais da área ambiental, pesquisadores, estudantes ou ligados à administração de ONGs e empresas. Muito destes, ainda, indicam atuarem também como artistas.

Além disso, muitos apresentam “pequena” experiência em anos (menos que 5) em aliar teatro e Educação Ambiental, nenhuma experiência em práticas teatrais além das que relacionam com Educação Ambiental, e experiências de trabalho com Educação Ambiental de até 10 anos. Os sujeitos, ainda, assumem uma variedade de funções nas atividades que desenvolvem (coordenação, concepção e criação das atividades, roteiros e peças, execução, direção, atuação, com a maioria atuando a menos de 3 anos no estado).

As práticas, apontadas pelos sujeitos, começaram a se consolidar, principalmente, a partir dos anos 90, sendo que a maioria se concentrou entre os anos de 2000 e 2005. Estas são

desenvolvidas, principalmente, por indivíduos ligados a órgãos e instituições públicas, instituições não-governamentais, instituições de ensino e grupos teatrais, entre outros, que, muitas vezes, também estabelecem parcerias com outras instituições. Ainda, as ações são geralmente destinadas a estudantes, professores, trabalhadores e ao público em geral (de faixa etária variável), e realizadas, principalmente, em escolas, comunidades e espaços públicos, além de empresas.

Procuramos também investigar, nos discursos dos sujeitos e nos relatos de suas práticas pedagógicas, elementos que fornecessem indícios das concepções acerca da Educação Ambiental.

Assim, quanto aos entendimentos de Educação Ambiental, principalmente relacionados aos fins e resultados esperados com o processo educativo nesta área, a maioria dos indivíduos pesquisados valorizou a dimensão de conhecimentos. Aspectos de dimensão valorativa também foram bastante elencados, de forma que estas duas perspectivas se tornaram bastante presentes em discursos envolvendo a Educação Ambiental voltada à mudança de hábitos e atitudes individuais, numa tendência mais comportamentalista. Embora essa perspectiva seja bastante marcante, diferentes aspectos também foram apontados numa dimensão de participação política, principalmente por sujeitos com compreensões mais críticas acerca da questão ambiental.

No que diz respeito às práticas desenvolvidas pelos indivíduos pesquisados, os principais objetivos apontados foram principalmente voltados à dimensão de conhecimentos, habilidades técnicas e cognição, seguidos por aspectos relacionados a valores, a mudanças de hábitos, comportamentos e atitudes e, por fim, por algumas questões de dimensão social e política, além de outras, como de desenvolvimento pessoal, por exemplo. Também, quanto aos temas abordados nas práticas, os sujeitos indicaram, principalmente, aqueles relacionados a aspectos naturais e impactos ambientais. Ainda, bastante numerosas foram as citações envolvendo abordagens voltadas a atitudes e posturas alternativas em prol do meio ambiente, seguidas por aspectos de dimensão política e social, aspectos de dimensão histórica e cultural, temas relacionados à saúde e bem estar, aspectos de dimensão valorativa. A proposição de trabalhos de Educação Ambiental por meio do trabalho em uma perspectiva da transversalidade, como proposta pelos PCNs, foram claramente explicitadas por dois dos sujeitos pesquisados.

Vale destacar que, tanto nos discursos sobre os entendimentos de Educação Ambiental, quanto sobre as práticas realizadas, a questão de um processo educativo, enfatizando principalmente questões de conhecimentos e de valores se faz bastante presente.

Neste sentido, destacam-se às idéias de uma “conscientização” (normalmente ligada a aspectos de conhecimentos e atitudes) e de uma “sensibilização” (entendida por nós como relacionada a questões mais afetivas, ligadas também a conhecimentos e atitudes), dos educandos, numa visão individualista e reducionista da temática/ problemática ambiental.

Assim, numa análise mais generalizada, a grande maioria das concepções presentes nos dois tipos de discursos – sobre os entendimentos e sobre as práticas – foi interpretada por nós como de uma perspectiva menos articulada, numa tendência mais conservadora.

Compreensões e práticas desse tipo, em uma perspectiva mais ingênua e reducionista, marcadas por pouca elaboração crítica e ação política, são criticadas por muitos autores e educadores que as associam a uma matriz “*convencional*” (Layrargues, 2003a), cuja característica marcante é a ausência de poder transformador da realidade socioambiental. Essas recaem, na maior parte das vezes, numa perspectiva de responsabilização individual acerca da questão ambiental, ligada de forma descontextualizada a mudanças de hábitos, comportamentos ou atitudes dos indivíduos, tratada, ainda, em muitos momentos, de maneira moralista.

No entanto, parece-nos relevante salientar que perspectivas de cunho sócio-ambiental mais crítico - identificadas em número inferior à metade da frequência com que se explicitam as “mais conservadoras” – foram explicitadas por alguns sujeitos investigados. Estas se destacam por uma compreensão mais elaborada e articulada acerca das questões ambientais, associando-as às relações sociedade-natureza, considerando diferentes aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos e ecológicos, entre outros) no tratamento e compreensão das questões ambientais. A dimensão da participação política parece ser mais valorizada, além das outras duas (conhecimentos e valores), tendo em vista uma perspectiva que caminhe no sentido formação de uma consciência crítica e de transformação social, e apresentam-se como formas mais problematizadoras da realidade.

Em relação aos procedimentos envolvendo as práticas teatrais aliadas à Educação Ambiental desenvolvidas pelos sujeitos, destacam-se largamente as intervenções voltadas a montagens e apresentações de espetáculos ou cenas – envolvendo a participação direta dos educandos ou não – frente ao desenvolvimento de outras práticas e abordagens teatrais. Cabe, contudo, ressaltarmos que parte dos sujeitos indica trabalhar com as duas perspectivas. Também, pudemos identificar que é próximo o número de sujeitos que desenvolvem práticas nas quais os educandos são apenas espectadores, do número de sujeitos cujas intervenções

envolvem a participação direta e ativa desses. Dentre os tipos de práticas indicados, pudemos classificar em ordem decrescente de frequência de citações:

- criação, montagem e apresentações espetaculares;
- trabalhos de montagem e/ ou apresentação de espetáculos com os educandos;
- outros trabalhos teatrais com a participação direta dos educandos (incluindo dramatizações, improvisações, jogo, teatro do oprimido, psicodrama, *role-playing*, etc);
- outros tipos de atuações cênicas (envolvendo *performances*, palhaços, circos, contagem de histórias, entre outros);
- oficinas ligadas ao teatro e à arte;
- outros jogos envolvendo teatro, criados especificamente;
- montagem e apresentação de esquete/ peça pelos próprios alunos.

Também, algumas dificuldades e limitações encontradas pelos sujeitos no processo de desenvolvimento de suas práticas envolvendo teatro e Educação Ambiental foram por eles apontadas, destacando-se questões ligadas aos envolvidos na realização do processo educativo; à produção e logística para o desenvolvimento da atividade; e a linguagens e roteiros teatrais. Entretanto foi bem maior a variedade de contribuições apontadas por esses sujeitos em se aliarem práticas teatrais a atividades de Educação Ambiental. Muitas contribuições foram apontadas à dimensão de conhecimento e construção de significados cognitivos e à dimensão de valores (estéticos e novas visões, valores em geral e atitudes voltados à questão ambiental), além de algumas relacionadas à dimensão sócio-política. Ainda, outras indicações foram feitas envolvendo contribuições ao desenvolvimento pessoal e das relações inter-pessoais dos educandos. Algumas contribuições do teatro à Educação Ambiental mencionadas pelos educadores pesquisados estavam relacionadas de forma muito específicas próprias do teatro como a dimensão lúdica, a receptividade e envolvimento pelo tema, dos educandos, além das possibilidades que essa atividade oferece para representar e simular a realidade e, ainda, a sua dimensão cultural.

Em nossa interpretação os diferentes entendimentos (processo educativo, temática e crise ambiental, etc) que um indivíduo possui estão em diálogo direto com as práticas pedagógicas de Educação Ambiental que propõem. Assim, a maneira como o é teatro é visto e utilizado nas práticas educativas ligadas à temática ambiental reflete e tem uma influência direta das concepções de Educação Ambiental de seus proponentes.

Assim a inquietação que os dados dessa pesquisa acabam por reforçar na idéia de que diversas práticas teatrais presentes em algumas atividades de Educação Ambiental, não só vêm refletir, como também reforçar proposições e tendências despolitizadas, reducionistas, descontextualizadas e ingênuas de Educação Ambiental, tais quais aquelas cujas características criticadas foram apontadas no capítulo dois (de matriz conservadora/convencional).

Assim, voltando-nos para as concepções dos sujeitos refletidas em seus discursos sobre seus entendimentos de Educação Ambiental e sobre as práticas por eles desenvolvidas, pudemos, ainda, confrontá-las com as diferentes formas de utilização do teatro e as diferentes significações atribuídas a ele, evidenciadas pelos sujeitos em suas respostas. Nossa interpretação acerca do uso e da significação atribuída ao teatro nas práticas se deu, principalmente, analisando-se os tipos e as variedades de abordagens e atividades desenvolvidas, bem como questões relacionadas ao envolvimento dos participantes, e procedimentos relacionados à continuidade e reforço das ações educativas (como debates, atividades pedagógicas complementares, avaliações, parcerias com professores, etc.). Classificamos, então, as práticas teatrais em duas tendências mais generalizadas: uma na perspectiva de uma ação cultural e outra na perspectiva de uma pouca exploração do potencial teatral em termos educativos.

Assim, tomando-se como base os sujeitos cujas concepções de Educação Ambiental foram classificadas como coerentes (isto é, apresentando uma mesma perspectiva tanto nos discursos sobre as práticas, quanto naqueles sobre os entendimentos de Educação Ambiental) ao final do capítulo 2, pudemos perceber que 13, dos 14 considerados críticos, apresentaram práticas teatrais numa perspectiva de ação cultural. Também, 18 indivíduos cujas concepções se apresentaram numa perspectiva mais conservadora, por suas indicações, parecem pouco explorar também o potencial educativo do teatral.

Assim, podemos entender esses dois tipos de casos como mais próximos a extremidades de um eixo de possibilidades da Educação Ambiental aliada às práticas teatrais. Assim, de um lado encontram-se aquelas perspectivas como uma compreensão mais articulada e crítica acerca das questões socioambientais, cujos processos educativos estão associados a diferentes dimensões da Educação Ambiental e valorizam a formação crítica, autônoma e participante dos sujeitos. As práticas teatrais caminham em vistas de uma ação cultural, humanizadora dos sujeitos, instigando sua reflexão, sua interpretação crítica, a produção de cultura, e sua participação política nas decisões da sociedade. Caminham, assim, numa perspectiva de educação transformadora, inclusive das questões sociais.

Já do outro lado estão aquelas práticas, numa perspectiva mais liberal de educação, sem força de transformação da realidade social. As compreensões acerca das questões ambientais são mais ingênuas ou simplistas, e as propostas relacionadas aos processos educativos, de matriz conservadora, apresentam-se numa abordagem individualista, muitas vezes comportamental ou moralizante, privilegiando um ou outro aspecto de dimensões mais específicas, como a transmissão de informação, as mudanças de hábitos, ou mesmo escondendo-se atrás de *slogans* como conscientização e sensibilização. Também a utilização das práticas teatrais é limitada, muitas vezes restrita a apresentações de peças isoladas, muitas vezes pontuais (como em eventos de datas comemorativas ou campanhas), sem a participação e envolvimento ativo do educando e continuidade de discussão e de ação. O teatro, visto, principalmente, como meio de tocar os indivíduos ou alertá-los sobre aspectos relacionados à temática ambiental, volta-se a exploração de conteúdos e informações em espetáculos fechados, sendo as questões ambientais representadas de forma simplista, reducionista, em nossa suposição.

Neste sentido, parece-nos possível pensarmos em uma aproximação do que alguns autores chamam de *adestramento ambiental* (AMARAL, 2004; BRÜGGER, 1994) relacionada com práticas de Educação Ambiental com a idéia de *fabricação cultural*, em oposição a uma ação cultural, relacionadas com práticas de teatro e discutidas por Coelho (1988). Segundo Amaral (2004), as tendências classificadas sob a idéia de um *adestramento ambiental*, apresentam um

teor instrumental e desprovido de reflexões críticas, imprimindo as práticas educativas, predominantemente destinadas a desenvolver posturas e atitudes ambientalmente corretas no educando, sem preocupar-se com os seus fundamentos científicos, contexto sócio-econômico cultural e alinhamento político-ideológico. A natureza precisa ser protegida dos impactos das ações humanas, conservada face a ações predatórias, sendo que a somatória das condutas e responsabilidades ambientais individuais nos levaria a um meio ambiente saudável e equilibrado, independentemente dos fatores de ordem variada, atualmente determinantes da degradação ambiental. Subentende uma visão antropocêntrica e utilitária da natureza, assentadas em uma crença plena no poder da ciência e da tecnologia, não só para fornecer elementos para a sua exploração, de acordo com as necessidades e interesses humanos, como também para encontrar soluções satisfatórias para os problemas do impacto ambiental daí decorrentes (p. 151-152).

A idéia de uma *fabricação cultural* é muito discutida por diversos autores em vistas do fenômeno da *indústria cultural*, cujo produto é a *cultura de massa*. A idéia gira em torno

de ao invés de serem abertas as portas e criarem condições para que o povo exerça e chegue à criação, cultivam-se *novos espectadores e admiradores, novos públicos, novos consumidores* (COELHO, 1989, p.10). Segundo Duarte (1983), a cultura de massa é feita “*para*” dentro de uma economia de mercado, o que lhe acrescenta componentes de alienação, consumismo e homogeneização cultural (p.28). Assim, a indústria cultural, cúmplice da ideologia capitalista, impede a formação de sujeitos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. Alguns autores (DUARTE, 1983) falam em *violência simbólica*, pelas formas de imposição arbitrária de valores ou bens culturais, no interior de uma formação social, através de uma ação pedagógica – que não é exercida apenas pela escola (p. 29). Para Porcher (1982), a vida cotidiana fica condenada à *miséria sensorial, à cacofonia industrial, aos excessos publicitários, à saturação de estímulos insignificantes* (p.27).

Em nossa opinião, essas idéias – *adestramento ambiental e fabricação cultural* - se articulam porque se apresentam mantenedoras da ordem social, sem o compromisso (ou até inaptidão, no caso da primeira) de gerar transformações significativas na realidade socioambiental e cultural, em oposição a uma prática pedagógica essencialmente política voltada à formação humanizadora de sujeitos históricos, que sejam cidadãos críticos, autônomos e atuantes.

Ainda, voltando às práticas teatrais aliadas à Educação Ambiental nesta pesquisa, pudemos identificar um sujeito com perspectiva mais crítica de Educação Ambiental explorando de maneira reduzida as potencialidades educativas do teatro, exercendo atividades que envolvem apenas apresentações de peças temáticas, sem outros procedimentos ou ações adjacentes. Por outro lado, ainda, chama-nos mais atenção o fato de 13 indivíduos que apresentaram uma perspectiva mais conservadora de Educação Ambiental, desenvolverem práticas teatrais variadas, com um melhor aproveitamento do teatro, para além de espetáculos, utilizando outras abordagens pedagógicas e procedimentos que complementem as ações educativas do seu trabalho e que envolvem a participação ativa do educando. Um exemplo marcante é utilização de metodologias mais crítico-participativas, como o teatro do oprimido, em ações de Educação Ambiental ainda sob uma perspectiva reducionista, ingênua e apolítica, “convencional”. Fica-nos a impressão – e um certo alerta – de estarem os mecanismos de uma ação cultural sendo utilizados na manutenção da ordem social, numa perspectiva que mascara as complexidades sócio-ambientais. Evidencia-se, então, a defasagem na formação de educadores ambientais.

Também, atentemos agora para aquelas concepções de Educação Ambiental, apontadas como fragilizadas (isto é, cujas perspectivas diferem nos discursos sobre os

entendimentos de Educação Ambiental e nos discursos sobre as práticas desenvolvidas) nas análises no capítulo 2. Assim, apontamos que 5 sujeitos cujas perspectivas sobre as práticas são mais conservadoras (e cujas compreensões sobre Educação Ambiental apresentavam argumentos mais críticos) também apresentaram pouca exploração do potencial educativo do teatro, ao passo que outros dois de mesma perspectiva apontaram utilizar práticas teatrais envolvendo mecanismos de ação cultural. Por outro lado, ainda dois indivíduos, com proposições mais críticas em suas práticas, embora apresentassem uma perspectiva mais conservadora acerca da Educação Ambiental, também aparentaram aproveitarem melhor as possibilidades educativas do teatro.

Cabe-nos, então, ainda, algumas reflexões.

Independentemente do tipo de prática pedagógica realizada, ou da perspectiva em torno da qual as concepções dos indivíduos são construídas, é notável a expressão de um certo otimismo em relação ao teatro como recuso educativo nas ações de Educação Ambiental. As contribuições apontadas, tanto na literatura, quanto nas respostas dos sujeitos dessa pesquisa, adquirem as mais diversas formas e atingem as mais diversificadas dimensões e esferas. Ótimo. E não podemos negar a importância na crença, na aposta naquilo que se faz. Não podemos negar que seria triste o fim das utopias. Contudo, devemos ter cautela para não transformarmos o teatro em força motriz do que não pode ser. Cautela em não cultivarmos ainda mais um “entusiasmo pela educação” por uma certa “ilusão teatral”. O teatro, sem quem o faça, não existe.

Neste sentido, uma coisa que nos inquieta são as limitações que podem ser impostas ao teatro exatamente numa de suas contribuições mais preciosas na Educação Ambiental: a construção de sentidos. Porque, se o teatro é um ótimo processo para a construção de sentidos e um ótimo veículo de comunicação, de nada importa se as interpretações (atuações) e as interpretações que forem feitas sobre estas foram equivocadas. Queremos dizer, de que adianta o teatro ser um instrumento engajado se as idéias que dele se utilizam e se fazem significadoras são conservadoras? E conservadoras de todos os tipos, ingênuas, equivocadas, individualistas, moralizantes, despolitizadas, encobertadoras? Como, por exemplo, proposições de apresentações teatrais pontuais que realizam uma abordagem simplista e descontextualizada da questão ambiental, ou que escondidas atrás da idéia impositiva de uma conscientização, se esvaziam na crítica, na consistência de argumentos e na ação política.

Faz-se de novo a *fabricação cultural*. Faz-se de novo do olhar reflexivo e crítico, um sentido insignificante na autonomia do indivíduo. Mantêm-se as pálpebras cerradas, o

pensamento míope e a ação ensonecida. Mantém-se uma Educação Ambiental sem força de transformação.

Será que não passam por aí, as causas dos relatos aflitos de alguns sujeitos acerca de, muitas vezes, a temática ambiental não ser bem recebida, mesmo nos veículos teatrais? Mesmo quando apresentada enquanto “ESPETÁCULO”? Cansariam as pessoas, as “mensagens de certo e errado”?

Não estariam insistindo no mesmo erro, também, as propostas que olham o teatro, a questão ambiental e os dois juntos como uma questão de pura sensibilização? Não estaria, também, a negação (ou aversão) dos conhecimentos racionais relacionada à forma de como são conduzidos? Não estariam sendo depositados, jogados, didatizados, ao invés de construídos, com sentido? Qual a fundamentação do eixo de um pressuposto duelo entre razão e emoção? As duas faces de um mesmo sentido?

De fato, se formos pensar nas três dimensões a serem trabalhadas na Educação Ambiental, seria um risco compartimentalizá-las. A própria arte, o próprio teatro nos mostra isso. As teias são complexas. O fazer de sentidos, em base sensível, valorativa, é também o mesmo que faz os sentidos que constroem os conhecimentos racionais, e o mesmo que impulsiona os caminhos de postura e ação. Os mesmos que constroem os sentidos em si, que constroem os sentidos do indivíduo, e os sentidos deste no e sobre o mundo.

O teatro visto de forma utilitarista, apenas como instrumento de transmissão de informações, ou de cunho apelativo, de efeito catártico, acerca das questões ambientais, deixa de ser entendido enquanto arte (e aí esvaecem-se várias de suas potencialidades e importância) para ser visto como “procedimento didático”. Reclamem-se, então, em novos riscos que minimizam as possibilidades da Educação Ambiental e as possibilidades do teatro, como, por exemplo, perspectivas “didatizantes” e até “infantilóides” no tratamento das questões ambientais que, além de não estimularem uma construção significadora crítica, acabam por despertar o desinteresse no acontecimento teatral.

Somam-se a esses riscos, a essas limitações das potencialidades do teatro como instrumento educativo, as práticas que se limitam a atividades pontuais, ligadas a eventos em datas comemorativas, por exemplo, ou vinculam-se apenas a apresentação de espetáculos (sem explorarem outras experimentações, possibilidades e abordagens ligadas ao teatro), em que os educandos nada mais são do que meros espectadores. A questão educativa ainda é prejudicada quando as atividades centram-se apenas na apresentação, não sendo

desenvolvidos debates, discussões, ou outras atividades antes ou depois, que de alguma forma, resguardem uma certa continuidade ou sustentação do trabalho pedagógico.

Contudo, parece-nos que, na discussão em geral, já não ficam tão centrais as preocupações de na Educação Ambiental não serem melhores aproveitadas as possibilidades permitidas pelo teatro e suas variadas formas. Acreditamos que seja, então, um dos maiores desafios do teatro aliado à Educação Ambiental, o fato desta ter todo o potencial que ele lhe proporciona e, por meio dele, fazer-se equivocada. É preciso, então, atentarmos para que a capacidade comunicadora do teatro não seja transformada numa perspectiva catequizante, num teatro dogmático, despolitizador. Numa perspectiva de *fabricação cultural*, contribuinte e cúmplice de um *adestramento ambiental*, a uma Educação Ambiental liberal, redentora, conservadora.

Por outro lado, tanto a literatura, quanto os próprios dados levantados nesta pesquisa, apontam para muitas possibilidades e contribuições do teatro para a Educação Ambiental. Assim, quando pensamos nessas contribuições, devemos pensar que elas tornam-se possível, principalmente, pelas características e importância do teatro em si, pelas possibilidades educativas que ele pode proporcionar, mesmo que não seja, numa primeira instância, tratando especificamente de um tema – e nesse caso, da temática ambiental –, ou representando situações voltadas a eles.

Conforme apresentamos e discutimos, a importância do teatro vai além da sensibilização ou transmissão de conhecimentos ou informações acerca das questões ambientais. Antes de tudo, sua contribuição primeira é a formação do humano, sujeito autônomo, crítico e intérprete da realidade, construtor dos próprios sentidos, agente efetivo de sua própria história e de transformações na sociedade. Obviamente, outras contribuições se somam, inclusive, a partir das possibilidades e especificidades que a discussão e a reflexão acerca das questões ambientais oferecem.

Neste sentido, uma grande diversidade de abordagens e procedimentos que podem ainda mais potencializar as possibilidades educativas do teatro junto à Educação Ambiental como ação cultural foram por nós discutidas.

Assim, para além das formas corriqueiras, envolvendo apresentações de teatro tradicionais, destacamos e discutimos novas possibilidades advindas das chamadas abordagens pedagógicas do teatro (JAPIASSU, 2001). Dentre estas, destacamos o teatro do oprimido, de Boal (1991, 1998), o teatro épico de Brecht (1967) (DESGRANGES, 2003; KOUDELA, 1992), jogos teatrais (SPOLIN, 1992, 2001), jogos dramáticos (SLADE, 1978;

RYNGAERT, 1981), o psicodrama – pedagógico (ROMAÑA, 1996) ou não (MORENO, 1974) - e o teatro de fantoches.

Dentre estas, algumas apresentam possibilidades de trabalhar com o teatro também de forma espetacular, como o caso do teatro de bonecos, algumas técnicas do teatro do oprimido e peças envolvendo a estética épica brechtiana. Destacamos estas duas últimas abordagens, porque, diferentemente do teatro aristotélico tradicional, voltado à identificação dos espectadores com os personagens e à produção da catarse, elas propõem discutir e despertar a consciência crítica acerca da realidade nos espectadores por meio de suas estéticas. Ainda, no caso do teatro do oprimido procura-se estimular a participação destes na encenação, buscando mobilizá-los a uma atuação mais ativa, questionadora e transformadora da sociedade.

Apesar de não podemos negar as contribuições do teatro enquanto espetáculo (peça) dirigido a um público, podemos apontar alguns outros procedimentos que poderiam ser utilizados em programas e atividades de Educação Ambiental, de forma a buscar e estimular uma melhor exploração do potencial educativo do teatro. Dentre os diferentes caminhos, destacamos as possibilidades educativas advindas de um maior envolvimento do educando na montagem, produção e apresentação de peças ou cenas teatrais, para além do papel de espectador. Pela socialização e vivência dos mecanismos de produção teatral, neste sentido, enfatizamos as possibilidades educativas de todo o processo de montagem teatral e preparação dos educandos para a apresentação do espetáculo, para além da experiência de atuação e exposição ao público, também considerada importante.

Ainda, abordando o teatro enquanto espetáculo, cabe destacarmos que a questão estética que o envolve é muito importante em sua repercussão educativa. Também, alguns procedimentos podem potencializar suas contribuições no processo educativo, proporcionando um maior envolvimento da platéia, através de discussões, debates, atividades antecedentes ou posteriores às apresentações, trabalho continuado envolvendo outras atividades educativas, entre outros.

Já, outras abordagens não diretamente ligadas ao teatro enquanto espetáculo, como jogos teatrais, jogos dramáticos e técnicas de psicodrama (pedagógico ou não) também apresentam-se como boas possibilidades educativas em vistas de uma ação cultural, possibilitando também uma experimentação dos mecanismos de produção teatral, a vivência de atividades de criação artística. Outras experimentações cênicas também podem caminhar neste sentido, tais como vivências, laboratórios, oficinas, entre outros.

Nesta perspectiva explorada, mostram-se especialmente importantes as possibilidades educativas do teatro para a Educação Ambiental, numa perspectiva de formação de sentidos, instigando a reflexão, a interpretação crítica e o estímulo à autonomia e à participação política em vias de uma transformação societária. Falamos, então, do teatro, enquanto ação cultural.

No mundo atual, tanto o excesso, quanto a escassez de informação, dificultam a escolha, a capacidade de discernimento crítico. Segundo Duarte Jr. (1986), *faltam às pessoas uma visão cultural do todo em que vivem. Cada um possui conhecimentos parciais, desconexos, sem uma visão de mundo que integram num todo significativo* (p.33). O indivíduo assim, em certa alienação, deixa de perceber os grandes acontecimentos e problemas do mundo (CARVALHO, 2004), a própria condição e contexto em que está inserido, a complexidade das teias que constroem, que mantém, que transforma a realidade. Para que novas rearticulações das relações sociedade-natureza sejam construídas é preciso que os indivíduos sejam recuperados enquanto sujeitos, atores da história, tornando-se agentes de transformação social. Um *sujeito-intérprete* (CARVALHO, 2001), produzindo seus sentidos vistos como condição de possibilidade de agir no mundo. Neste sentido, os mecanismos de ação cultural têm muito a contribuir nas intenções da Educação Ambiental uma vez que ambas caminham na mesma perspectiva de transformação das relações sociais, e de humanização dos sujeitos.

O teatro nas perspectivas de uma ação cultural tem muito a contribuir na formação de cidadania e no estímulo à participação política, ao discernimento. Ao deflagrar um processo de autonomia crítico-participativo, contribui para a formação do sujeito autônomo e participante, produtor da sua sociedade, da sua cultura, das suas escolhas, dos seus sentidos. Pode realmente fazer sentido e contribuir de fato para alterar a forma de como a natureza é interpretada pela sociedade, e ainda mais, para alterar a forma de como esta age sobre aquela.

Fontes inspiradoras... REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2ª ed. 2000.

ALMEIDA, A.P. Refletindo sobre metodologias de engajamento comunitário: Teatro do Oprimido com instrumento para a agenda 21. In: Companhia Siderúrgica de Tubarão. *Programa de Comunicação Ambiental CST – Instituições de Ensino Superior. Educação Ambiental e Sociedades: idéias e práticas em debate*. Serra: Companhia Siderúrgica Tubarão, 2004

_____ Refletindo sobre metodologias de engajamento comunitário: Teatro do Oprimido com instrumento para a agenda 21. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Brasília, n.1, 112-115, 2004a.

ALMEIDA, C.X. Importância da auto-estima no projeto Cerrado, Casa Nossa, do Jardim Botânico de Brasília. In: PÁDUA, S.M. & TABANEZ, M.F. (Orgs.) *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: IPÊ/FNMA, 1997.

ALMEIDA, M.C.C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.) *O Ensino das Artes: Construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1995.

AMARAL, I.A. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (org) *Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental*. Pelotas: Ed. Universitária, 2004.

ANSELONI, E.P. (Re) *Descobrimo o teatro na Educação Ambiental*. São Paulo: SMA, 2004 (www.sma.sp.gov.br/EA/adm/admarqs/erika_anseloni.PDF em 07/ 07/ 2004)

_____ *Fazendo sentido(s): Algumas contribuições da arte para a Educação Ambiental*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

AVANZI, M.R. Ecopedagogia. In: MMA. Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues, P.P. (coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____ *Tecido a muitas mãos: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental*. 2005. Tese de Doutorado. Instituto de Educação, USP, São Paulo, 2005.

BOAL, A. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6ª Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____ *Jogos e exercícios para atores e não atores*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1998.

BONOTTO, D.M.B. *A temática ambiental e a escola pública de ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Ambientais, UNESP, Rio Claro, 1999.

_____. *O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação continuada de professores*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2003.

BORDANAVE, J. E. D. *O Que é Participação?* 7a. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, L.H. Educação em saúde do trabalhador, educação ambiental e psicodrama. In: NOAL, F.O; REIGOTA, M. & BARCELOS, V.H.L.(Orgs) *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

BORNHEIM, G. A. Filosofia e Política Ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, v.1, n.2, 1985.

BRECHT, B. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

BUCHALA, S.A. & OLIVEIRA, E.M. O sistema e a linguagem da Educação Ambiental: uma proposta de análise. *Discursos - Global Trends on Environmental Education*, nº especial, Universidade Aberta, Lisboa, 2004.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARVALHO, I.C.M. *Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos*. São Paulo: Instituto Florestal, 1991.

_____. *As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental*. In: NOAL, F.O; REIGOTA, M. & BARCELOS, V.H.L.(orgs). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1998.

_____. *A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica*. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S.(orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil*. 2ª ed. Proto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA. Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues, P.P.(coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, L.M. *A temática ambiental e a escola de 1º grau*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP São Paulo, 1989.

_____; CAMPOS, M.J.O; CAVALARI, R.M.F.; MARQUES, A.; MATHIAS, A. & BONOTTO, D. Enfoque Pedagógico: Conceitos, Valores e Participação Política. In: TRAJBER, R. & MANZOCHI, L.H.(orgs.) *Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: Materiais Impressos*. São Paulo: Gaia, 1996.

_____ ; CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L.C. & SANTOS, I.A. A Temática Ambiental: Representações e práticas na escola de 1º grau. In: BARBOSA, S.R.C.S(org). *A Temática Ambiental e a pluralidade do ciclo de seminários do NEPAM*. Campinas: UNICAMP, NEPAM, 1998.

_____ Educação Ambiental e a Formação de Professores. In: MEC.*Textos sobre Capacitação de Professores em Educação Ambiental: Oficina Panorama de Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: MEC, 2000b.

CEROVSKY, J. *Recursos didáticos para la educación ambiental*. In: Tendencias de la educación ambiental. UNESCO, 1977.

CINQUETTI, H. S. *Educação ambiental e resíduos sólidos – um estudo com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de filosofia, Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2002

COELHO, T. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

COURTNEY, R. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F.O; REIGOTA, M. & BARCELOS, V.H.L.(Orgs) *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

DARTIGUES, A. *O que é Fenomenologia?* Trad. Maria José J. G. de Almeida. 2ª ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DESGRANGES, F. *Pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DIAS, G.F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 2ed. São Paulo: Gaia, 1993.

DINARDI, A.J. & SAMPAIO, A.C. *Pedagogia histórico-crítica como prática pedagógica em Educação Ambiental com enfoque em resíduos sólidos urbanos*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

DUARTE, M.S. *A educação pela arte (o caso Brasília)*. Brasília: Thesaurus, 1983.

DUARTE, R.A.P. *Marx e a natureza em O Capital*. São Paulo: Loyola, 1986.

DUARTE Jr., J.F. *Porque Arte-Educação?* Campinas: Papirus, 1986.

_____ *Fundamentos Estéticos da Educação*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

FORQUIN, J-C. A educação artística para quê? In: PORCHER, L. *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial, 1982.

FOSTER, J.B. *A Ecologia de Marx – materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADAMER, H.-G. *Verdade e Método – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3^a ed. São Paulo: Vozes, 1997.

GAMA, J. C. M. *Produto teatral: a velha-nova história*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, 2000.

GATTI, B.A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIORDAN, A & de VERCCHI, G. *As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GODOY, A.S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v.35. n.3, p 20-29, 1995.

GOETZ, J.P. & LeCOMPTE, M.D. *Etnografia Y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GONÇÁLVES, M. Autor e Obra. IN: STANISLAVSKI, C. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1986.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 5a Ed., Campinas, Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. *Educação Ambiental: No consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.

_____ Educação Ambiental e a Gestão para a Sustentabilidade. In: SATO, M. & SANTOS, J.E. (Orgs.) *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, Rima, 2001.

_____ Educação Ambiental crítica. In: MMA. Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues, P.P. (coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

_____ *Novos modos de compreender o conceito de linguagem em Educação Ambiental*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, I.D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____ (org) *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

LAYRARGUES, P.P. Educação para Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos sócio-ambientais. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. (orgs.) *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A educação ambiental e o processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção de uma sociedade justa e sustentável. In: LOUREIRO, C.F.B. (org.) *Cidadania e Meio Ambiente*. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

_____. *A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2003.

_____. Apresentação: (Re)Conhecendo a Educação Ambiental brasileira. In: MMA.Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues,P.P.(coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEFF, E. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 2^a ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

LIBÂNEO, J.C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*.In: LUCKESI,C.C. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, G.F.C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO,C.F.B.;LAYRARGUES,P.P & CASTRO,R.S.(Orgs) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*.São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: MMA.Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues,P.P.(coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. *Formação e dinâmica do campo da Educação ambiental no Brasil: Emergência, identidades, desafios*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2005.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. IN: LOUREIRO et al. *Sociedade e Meio Ambiente: a Educação Ambiental em debate*. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO,C.F.B.;LAYRARGUES,P.P & CASTRO,R.S.(Orgs) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: MMA.Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues,P.P.(coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. *Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUIZARI, R.A. *A contribuição do pensamento complexo de Edgar Morin para a Educação Ambiental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2003.

LUNA, S.V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

MAMEDE, F. & FRAISSAT, G. Construindo com arte o nosso meio ambiente. In: SATO, M. & SANTOS, J.E. (Orgs.) *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Tradução de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi, 4ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os pensadores)

MELLO, C. M.. *Trilhando diferentes caminhos na Educação Ambiental: as concepções de EA do programa do núcleo Sta. Virgínia e agentes sociais envolvidos*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.

MORIN, E. *O método 1: a natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1977.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5a ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 2001.

MUNHOZ, D. Alfabetização ecológica: de indivíduos às empresas do século XXI. In: MMA. Diretoria de Educação Ambiental. Layrargues, P.P. (coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

OLIVEIRA, E.M. & BUCHALA, S.A. *A arte como princípio articulador da Educação Ambiental*. Anais do Seminário Internacional de Educação. UNINOVE, São Paulo, 1 CD: ISBN: 85-89852-03-2, 2005

_____. & SILVA. *Educação Ambiental e Teoria da Complexidade*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

OSINSKI, D. *Arte, História e Ensino – uma trajetória*. 2a ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PEREIRA, M.L.M. (coord) *A Arte como processo na Educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Funarte, 1982.

PORCHER, L. *Educação artística – luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial, 1982.

PLATÃO. *A República*. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

QUINTAS, J.S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de Educação Ambiental transformadora e emancipatória. In: MMA. Diretoria de Educação Ambiental.

Layrargues, P.P. (coord) *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____ & GUALDA, M.J.A. *A formação do educador para atuar que no processo de gestão ambiental*. Brasília, IBAMA, 1995.

REIGOTA, M. *A Floresta e a Escola: Por uma educação ambiental pós-moderna*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

REVERBEL, O. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo, Scipione, 1989.

ROMAÑA, M.A. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas, Papirus, 1996.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da Educação*. Tradução Sérgio Milliet. 2ª ed. São Paulo, DIFEL, 1973.

RYNGAERT, J.P. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS FILHO, J.C. & GAMBOA, S.S. (org.) *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUNDERS, R. Fazer Arte-educação faz diferença no mundo. In: BARBOSA, A.M. (org.) *História da Arte-educação: A experiência de Brasília*. São Paulo, Ed. Max Limonad, 1986.

SAUVÉ, L. *Una tipologia de corrientes en educación ambiental*. 2003. Seminário ERE-UQAM

_____ & Orellana, I. A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a Proposta do EDAMZ. In: SATO, M. & SANTOS, J.E. (Orgs.) *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: Rima, 2001.

SECRETARIA do MEIO AMBIENTE do ESTADO de SÃO PAULO. *A arte educa a vida: um projeto de arte educação ambiental*. Coordenadoria de Educação Ambiental, São Paulo, A Secretaria, 1994.

SEVERINO, A. J. A escola e a construção da cidadania. In: ZALUAR, Alba Maria et alli. *Sociedade civil e educação* (coletânea CBE). Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, M.L.A. & SATO, M. *Educação Ambiental e comunicação: a interface necessária*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo, Summus, 1978.

SORRENTINO, M. Situação atual e as perspectivas da educação ambiental no Brasil. In: PAGNOCCHESCHI, B. (org). *EA: experiências e perspectivas*. Brasília, INEP, 1993.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1992.

_____ *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SULLIVAN, J. Community Environmental Forum Theatre: A Dramatic Model for Dialogue and Participatory Research Among Citizens & Scientists. *Stage of the Art* 16, nº1, p.17-23, Wint 2004.

TANNER, R.T. *Educação Ambiental*. São Paulo, Summus, Edusp, 1978.

TAVARES-Jr, M.J. & CUNHA, A.M.O. *Como recém formados percebem a Educação Ambiental no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia*. Anais do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto, 2005.

TOZONI-REIS, M.F.C. *Educação Ambiental - natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIANNA, T. & STRAZZACAPPA, M. Teatro na educação: Reinventando mundos. In: FERREIRA, S.(Org.) *O Ensino das Artes: Construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001.

Nas coxias... ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS SUJEITOS PARA A COLETA DE DADOS NA SEGUNDA FASE DA PESQUISA.

QUESTIONÁRIO-PESQUISA: TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por favor preencha o questionário abaixo. Sua colaboração é de extrema importância!

Caso necessite de um espaço maior para qualquer resposta, utilize o verso da última folha ou anexe uma outra folha em branco.

1 – Dados Pessoais

1.1 - Nome (opcional)

1.2 – Escolaridade/Formação: () fundamental () médio

() superior curso: _____ () pós-graduação curso: _____

() incompleto/em andamento () incompleto/em andamento

1.3 – Idade

1.4 – Atividade profissional atual

2- Você desenvolveu ou desenvolve atividades que aliem de alguma forma **práticas teatrais** com **Educação Ambiental**? () Sim () Não

Se sim, por favor, continue a responder o questionário:

2.2 - Há quanto tempo?

3 - O que você entende por Educação Ambiental?

4 – Qual a importância que você atribui a projetos/atividades de Educação Ambiental?

5 – Por que você alia nas suas atividades elementos/práticas teatrais e Educação Ambiental?

6 – Descreva as atividades que aliem Educação Ambiental e práticas/elementos teatrais que você considere mais significativas, que foram ou serão realizadas por você. Por favor, certifique-se de que mencionará:

- para quem é (são) direcionada(s) (incluindo faixa etária)
- temas trabalhados
- objetivos da(s) atividade(s)
- ano(s) e cidade(s) em que foi(ram) desenvolvida(s)
- desenvolvimento da(s) atividade(s) (procedimentos adotados)

6.1 – Sobre as atividades descritas na questão anterior (questão 6):

6.1.1 - Por meio de qual instituição você desenvolveu(rá) estas atividades?

6.1.2 – Você desenvolveu(rá) estas atividades individualmente ou em grupo?

6.1.3 - Qual sua função nestas atividades?

6.1.4 - Alguma continuará a ser desenvolvida em 2005? () Sim () Não

Se SIM, qual(is) e em que cidade(s)?

6.1.5 – Por que você considera essas atividades como sendo de Educação Ambiental?

7 – Você se baseia em algum(a) autor(a) ou teoria que trate de teatro e/ou educação para o desenvolvimento de sua(s) prática(s)? Se sim, qual(is)?

8 – Das abordagens abaixo, qual(is) você tem utilizado em sua(s) pra'tica(s) educativa(s) voltada(s) à questão ambiental:

-
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> apresentação de peça | <input type="checkbox"/> dramatização/jogo dramático(faz-de-conta) |
| <input type="checkbox"/> psicodrama/role-playing | <input type="checkbox"/> jogos teatrais/ improvisação |
| <input type="checkbox"/> (representação de papéis) | <input type="checkbox"/> palhaço/ clown |
| <input type="checkbox"/> esquetes teatrais | <input type="checkbox"/> teatro de rua / circo / mambembe |
| <input type="checkbox"/> teatro do oprimido | <input type="checkbox"/> peça didática (Brecht) |
| <input type="checkbox"/> teatro de fantoches/bonecos | <input type="checkbox"/> outro _____ |
| <input type="checkbox"/> teatro de sombras | <input type="checkbox"/> outro _____ |

9 – Qual(is) dessa(s) prática(s) você identifica como presente(s) em sua(s) atividade(s):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> estruturação/composição de personagens | <input type="checkbox"/> adaptação de roteiros |
| <input type="checkbox"/> elaboração de roteiro/peça | <input type="checkbox"/> elaboração de máscaras |
| <input type="checkbox"/> montagem/composição de cenário/figurino/sonoplastia | <input type="checkbox"/> construção de fantoches/bonecos |
| <input type="checkbox"/> outra _____ | <input type="checkbox"/> uso de mímica/pantomima |
| <input type="checkbox"/> outra _____ | <input type="checkbox"/> outra _____ |

10 - Quanto à participação dos educandos/público em suas práticas, você poderia dizer que esta se dá de forma:

bastante ativa parcialmente ativa passiva Por favor, justifique sua resposta.

11 – Na sua opinião, quais as possíveis contribuições que o teatro pode trazer para a Educação Ambiental?

12 – Aponte limitações/dificuldades em se aliar o teatro com a Educação Ambiental.

13 – Há quanto tempo você trabalha com Educação Ambiental?

14 –Você desenvolveu ou desenvolve atividades de teatro independentemente de serem aliadas a Educação Ambiental?

Sim Não

14.1 - Se sim, há quanto tempo?

Muito Obrigada por sua colaboração! Tenha um ótimo trabalho!

ANEXO 2 – CARTA ENVIADA AOS SUJEITOS JUNTAMENTE COM O QUESTIONÁRIO.

Rio Claro, 23 de Janeiro de 2005.

Caro colega,

Finalmente você está recebendo o questionário que servirá para coletar de forma padronizada as informações necessárias para o levantamento de práticas que aliam teatro e educação ambiental no estado de São Paulo. Como você já sabe, nesta primeira parte da pesquisa, identifiquei cerca de 90 indivíduos/grupos em todo o estado e a contribuição de cada um é muito importante.

Desde já agradeço sua atenção e sua paciência, tanto por responder aos meus e-mails e indicar novas pessoas, quanto, principalmente, a concordar em responder esse questionário.

Neste mesmo envelope, estou enviando um “Termo de consentimento livre e esclarecido” que eu preciso, por motivos éticos, enviar e coletar a assinatura de cada pessoa que estará colaborando. Por favor, leia-o com muita atenção e só depois, preencha-o com seus dados e assine. Nele, como poderá ver, estão contidas algumas informações sobre minha pesquisa, bem como os compromissos que eu assumo com cada um em relação às informações e à participação de vocês nela. Este termo sela, então, um consentimento de cada um em relação ao uso das informações coletadas e o meu compromisso em usá-las somente para os fins da pesquisa e de tratá-las de maneira sigilosa, a preservar a identidade de cada um, a ser fiel à verdade e não expor ou causar constrangimentos a ninguém.

Por favor, depois de assiná-lo, coloque-o junto ao questionário no envelope selado e envie-o de volta. Seria interessante, também, que você o xerocasse e mantivesse uma cópia com você.

Quanto ao questionário, por favor preencha-o com atenção, sem preocupação com o julgamento das respostas. Minha intenção jamais seria de julgar ou avaliar alguém, mas apenas de coletar, trabalhar e discutir idéias. Por favor, sinta-se à vontade em colocar no papel o que realmente pensa, sente e faz. A sinceridade é extremamente importante para a relevância do trabalho e para esse crescimento coletivo.

Gostaria, assim, de pedir que, por favor, me envie a resposta o MAIS RÁPIDO POSSÍVEL, pois quando elas chegarem o trabalho será longo pela frente, e pretendo realizar um trabalho de qualidade. Realmente o tempo é curto. Então, por favor, agradeceria muito se você pudesse me enviar até UMA SEMANA depois de ter recebido esta carta.

Mais uma vez, muito, muito obrigada.

Assim que trabalhar os dados e escrever minha dissertação, pretendo socializar meus resultados com todos os colaboradores.

Até lá, quanto a qualquer dúvida ou informação, me coloco à sua inteira disposição. Você pode me encontrar no endereço eletrônico: kekaepa@yahoo.com, ou nos telefones: (19) 97122695 / 32313594.

Tenha um ótimo 2005, com muita luz, realizações e alegria.

Um grande abraço.

**ANEXO 3 – MUNICÍPIOS DO ESTADO DE SÃO PAULO APONTADOS PELO
SUJEITOS COMO LOCAIS ONDEM DESENVOLVEM SUAS PRÁTICAS
ALIANDO TEATRO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

MUNICÍPIOS	Nº de sujeitos
São Paulo	20
Piracicaba	8
Santo André	8
Ribeirão Preto	5
Bauru	5
São Bernardo do campo	4
São Caetano do Sul	4
São José do Rio Preto	3
Campinas	3
Presidente Prudente	3
Santana do Parnaíba	2
Paulínia	2
Barueri	2
Jaguariúna	2
Limeira	2
Atibaia	2
Paraguaçu paulista	2
Jundiaí	2
Embu das Artes	2
Ubatuba	2
Sorocaba	2
São Carlos	2
Americana	2
São Sebastião	1
Tupi Paulista	1
São Miguel Paulista	1
Vinhedo	1
Valinhos	1
Itatiba	1
Araraquara	1
Tambaú	1
Sertãozinho	1
Batatais	1
São Simão	1
São José do rio pardo	1
Botucatu	1
Oswaldo cruz	1
Araçatuba	1
Andradina	1
Presidente Epitácio	1
Panorama	1
Paulicéia	1
Pereira Barreto	1
Castilho	1
Mogi Mirim	1
Tupã	1
Pindamonhangaba	1

Pederneiras	1
Guarulhos	1
Diadema	1
Cândido Rodrigues	1
Itápolis	1
Taguatinga	1
Matão	1
Santa Ernestina	1
Ilha Solteira	1
Salto	1
Franco da Rocha	1
Santa Bárbara do Oeste	1
Santa Gertrudes	1
Nova Odessa	1
Cosmópolis	1
Sumaré	1
Holambra	1
Amparo	1
Pedreira	1
Rio Claro	1
Itu	1
Araras	1
São José dos campos	1
Indaiatuba	1
Santos	1
São João da Boa Vista	1
Saltinho	1
Penápolis	1
Franca	1
Osasco	1
Itapeçerica da Serra	1
Suzano	1
Ferraz de Vasconcelos	1
Ribeirão Pires	1
Cajamar	1
Assis	1
Iporanga	1
Ourinhos	1
Flórida	1
Biritiba	1
Itirapina	1

De volta aos camarins...

*Fabrico um elefante
de meus poucos recursos.
Um tanto de madeira
tirado a velhos móveis
talvez lhe dê apoio.*

*E o encho de algodão,
de paina, de doçura.
A cola vai fixar
suas orelhas pensas.
A tromba se enovela,
é a parte mais feliz
de sua arquitetura.*

*Mas há também as presas,
dessa matéria pura
que não sei figurar.
Tão alva essa riqueza
a espojar-se nos circos
sem perda ou corrupção.*

*E há por fim os olhos,
onde se deposita
a parte do elefante
mais fluida e permanente,
alheia a toda fraude.*

*Eis o meu pobre elefante
pronto para sair
à procura de amigos
num mundo enfastiado
que já não crê em bichos
e duvida das coisas.*

*Ei-lo, massa imponente
e frágil, que se abana
e move lentamente
a pele costurada
onde há flores de pano
e nuvens, alusões
a um mundo mais poético
onde o amor reagrupa
as formas naturais.*

Vai o meu elefante

*pela rua povoada,
mas não o querem ver
nem mesmo para rir
da cauda que ameaça
deixá-lo ir sozinho.*

*É todo graça, embora
as pernas não ajudem
e seu ventre balofo
se arrisque a desabar
ao mais leve empurrão.*

*Mostra com elegância
sua mínima vida,
e não há cidade
alma que se disponha
a recolher em si
desse corpo sensível
a fugitiva imagem,
o passo desastrado
mas faminto e tocante.*

*Mas faminto de seres
e situações patéticas,
de encontros ao luar
no mais profundo oceano,
sob a raiz das árvores
ou no seio das conchas,
de luzes que não cegam
e brilham através
dos troncos mais espessos.*

*Esse passo que vai
sem esmagar as plantas
no campo de batalha,
à procura de sítios,
segredos, episódios
não contados em livro,
de que apenas o vento,
as folhas, a formiga
reconhecem o talhe,
mas que os homens ignoram,
pois só ousam mostrar-se
sob a paz das cortinas
à pálpebra cerrada.*

*E já tarde da noite
volta meu elefante,
mas volta fatigado,
as patas vacilantes*

*se desmancham no pó.
Ele não encontrou
o de que carecia,
o de que carecemos,
eu e meu elefante,
em que amo disfarçar-me.*

*Exausto de pesquisa,
caiu-lhe o vasto engenho
como simples papel.
A cola se dissolve
e todo o seu conteúdo
de perdão, de carícia,
de pluma, de algodão,
jorra sobre o tapete,
qual muito desmontado.*

Amanhã recomeço.

(O elefante - Carlos Drummond de Andrade)