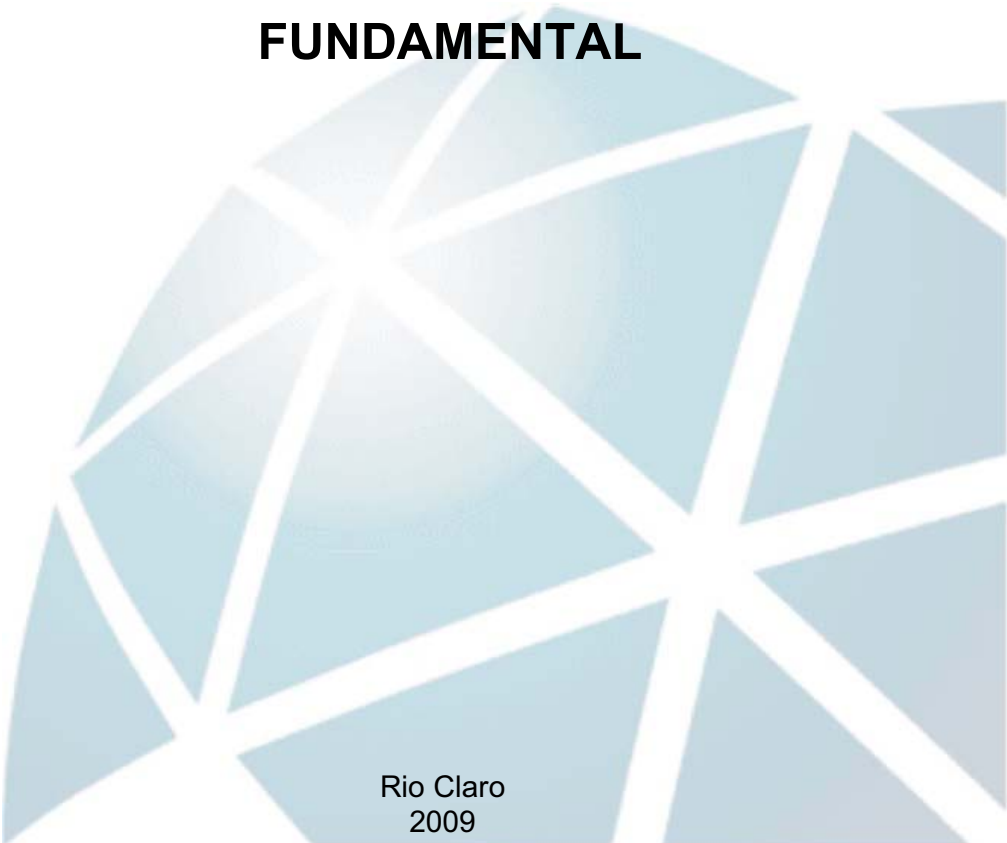

ECOLOGIA

CAROLINA DE SOUZA RODRIGUES

**A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NOS ENTENDIMENTOS E
PRÁTICAS DE ARTE-EDUCADORES E DE
PROFESSORES DA ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL**



Rio Claro
2009

CAROLINA DE SOUZA RODRIGUES

A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS
ENTENDIMENTOS E PRÁTICAS DE ARTE-EDUCADORES E DE
PROFESSORES DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Orientadora: PROF. DRA. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Ecólogo

Rio Claro
2009

372.357 Rodrigues, Carolina de Souza
R696d A dimensão estética da educação ambiental nos entendimentos e
práticas de arte-educadores e de professores da escola de ensino
fundamental / Carolina de Souza Rodrigues. - Rio Claro : [s.n.], 2009
64 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ecologia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Dimensão estética da educação ambiental.
3. Educação do sensível. 4. Arte. 5. Apreciação estética. I. Título.

À “Dona Preta” [em memória].

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À minha família, muito obrigada! Sem vocês eu não teria chegado até aqui! Vocês são maravilhosos. Amo muito Pai, Mãe, Ju, Gui, João e Dominó!

À minha orientadora, (Estrela) Dalva! Uma pessoa incrível e sensível com quem eu tive o grande prazer de conviver. Foi uma honra trabalhar com a senhora. Muito obrigada!

A todos os participantes da minha pesquisa, professores e artistas. Aprendi muito com vocês! Continuem acreditando no belíssimo trabalho. Obrigada por tudo!

Às meninas do grupo EA e valores: Livia (meu anjo da guarda!), Janaína, Gláucia, Aline, Bruna e Amanda. Adorei conhecer vocês!

A todas as meninas que já moraram comigo, por terem me aturado: Quel, Gigica, Eliane Severina, Gabi Lefevre, Beraba, Clá, Pamella, Grazi e Fernanda (21!!!). Vou levá-las comigo pelo resto da vida! Obrigada!

Aos meus professores da EE Stela Machado.

A todos os meus amigos de classe do Stelão!

À Carla Dainesi Fávero, Thalita Leão Rosa, Camila Vieira Rocha, Flávia Cruzatto e a todos os dançarinos do SESI – Bauru, que sempre alimentaram meu amor pela arte, em especial a dança. Saudades de todos!

Aos dançarinos da Companhia de Dança de Salão Júnior e Ellen: Professor, professora, Capivara, Milene, Ricardo Cerri, Luiza (brilho!), Anne, Niuro, Elisandra, Cainá, Natássia, Deco. Pela dança, pelas cantorias, pela companhia! Foi maravilhoso ter convivido com vocês! Muito obrigada! Amo muito todos vocês! “Dançar é bom de-mais!!!”.

À turma Eco 2006: Amanda, Clarissa, Diego Jaspion, Fernanda Capuccino, Giovana Gigica, Ileyne, Isabella Lost, Larissa, Layon, Leonardo Jacanão, Livia, Milene, Natália Pocahontas, Paula, Pedrão, Pedro Marronei, Pedro Lenda, Poliana Beraba, Ricardo Depois, Thais, Thaysa, Maíra, Antonio Maduro, Raquel, Fernanda Dias, Murilo, Amo todos! Vou sentir muitaaaaa falta...

Aos agregados da turma 2006: Vanessa Guandu, Zeca (Jeca!), Maira, Santos e Chewbaquinha

Ao grupo Semente Viva. Foi lindoooo!!!

Ao grupo Semente de Girassol, em especial Daiana e José Charilo. Não desistam!

Ao Marcel, o monitor mais cabeça do mundo!

Aos Grupos Oro Ari e Taquara Rachada! Sem palavras...

A Gil, Damian e Diego Marcucci, pela amizade.

A toda a equipe da Biblioteca. Vocês são ótimos!

Ao Robertão, nosso motorista, que aguentou a gente (inclusive eu cantando!) em muitos e
muitos campos!

À Sueli, Lucimara, Marisa e toda a equipe do departamento de Educação.

À Letícia Iris, Thaise, Aline, Pamela, Amanda Akemi, Vanessa e Evelyn, grandes amigas!

A Manuel Neto, meu “guru iluminado”!

Obrigada!!!

Amo todos!

RESUMO

A crise ecológica, considerada reflexo de uma crise social por vários autores, tem na Educação Ambiental (EA) um dos caminhos possíveis na reversão desse quadro. Para isso, acreditamos que ela deva contemplar três dimensões (conhecimentos, participação e valores) que se articulam e se complementam. Particularmente interessadas na dimensão dos valores, voltamo-nos à questão da valorização estética da natureza. A dimensão estética, com destaque aqui para sua associação com a arte em geral, pode contribuir para a construção de uma visão de mundo menos fragmentada, na medida em que propicia ao educando a construção de novos valores e o desenvolvimento da sensibilidade, ampliando a perspectiva desenhada pela cultura em que ele está inserido. Reconhecendo o desafio que significa a abordagem da dimensão estética em projetos de EA, objetivamos com esta investigação, de caráter qualitativo, identificar os entendimentos e práticas de professores e de arte-educadores interessados no trabalho com EA, analisando os limites e possibilidades para o trabalho com essa dimensão. A pesquisa envolveu quatro professores de escolas públicas da cidade de Rio Claro-SP, participantes de um curso de formação docente cujo tema foi a EA e o trabalho com valores, e quatro arte-educadores que realizam trabalhos de EA. Os dados foram coletados a partir das transcrições de filmagens e de relatos das reuniões ocorridas ao longo do referido curso, da análise documental dos Planos de Ensino e diários dos professores, observação das práticas dos professores, entrevistas e questionários respondidos pelos arte-educadores. Um dos principais aspectos que emergiu da análise dos dados refere-se à necessidade de se romper com o modelo racionalista adotado por nossa sociedade, o qual, dentre outras coisas, nega a sensibilidade a ponto de tornar a dimensão estética um fator secundário em propostas educacionais. Isso mostrou-se como um aspecto limitante da atuação tanto dos professores, quanto dos arte-educadores. A troca de saberes entre esses profissionais – facilitada por programas de formação continuada – pode se configurar como uma medida importante para que o trabalho com a dimensão estética possa ser efetivado nos processos educativos.

Palavras-chave: educação ambiental, dimensão estética da educação ambiental, educação do sensível, valorização estética da natureza.

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	14
1.1. A Educação ao longo do tempo.....	14
1.2. A Educação do Sensível e a arte no contexto da Educação Ambiental	17
CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	22
CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	27
3.1. Caracterizando os sujeitos da pesquisa	27
3.2. Categorização dos resultados.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
APÊNDICE	64

INTRODUÇÃO

A intensa degradação ambiental observada já há algumas décadas pode ser considerada, segundo diversos autores, como um reflexo do atual padrão de relação entre os homens e o meio natural, caracterizada, dentre outros aspectos, pela exploração exacerbada dos recursos naturais baseada em uma visão utilitarista de natureza (ANSELONI, 2006).

Grün (1996) aponta que a discussão acerca da relação sociedade-natureza emergiu do processo denominado por ele de “ecologização das sociedades” (GRÜN, 1996, p.15), quando o meio ambiente tornou-se um tema comum a toda sociedade civil. De acordo com este autor, a ecologização iniciou-se em 1945, com a conquista, pelo homem, do poder de destruição de sua própria espécie, além das outras existentes na Terra, através da bomba atômica. Problemas posteriores, como o uso de pesticidas na agricultura e de outros poluentes, a extinção de espécies, o crescimento exponencial da população humana, entre outros, a nosso ver também evidenciaram o caráter social dos problemas ambientais. A partir da década de 1960, surgiram os primeiros “ecologistas”, participantes de movimentos que questionavam as sociedades capitalistas e que pregavam, dentre outras coisas, a proteção à natureza. Porém, é na década de 70, com a corrida pela energia nuclear, que forma-se um movimento social organizado: o movimento ecológico (GRÜN, 1996). Desde então o tema meio ambiente vem ocupando espaço em meio a amplas parcelas da população, a qual se preocupa com uma iminente catástrofe ecológica, o que tem levado sociólogos a caracterizarem a atualidade como um momento de “medo planetário” (ALPHANDERY et al 1992 apud GRÜN, 1996).

Arelados à crise ambiental, portanto, estão fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, trazendo consigo diferentes visões e valores, tornando a questão ambiental “um lugar de disputa entre concepções, interesses e grupos sociais” (CARVALHO, 2000, p.59).

Nesse cenário, a Educação é vista como uma possibilidade de mudança, de transformação (SEVERINO, 1994). Parece haver um “consenso de que a educação deveria ser capaz de reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente” (GRÜN, 1996, p. 19), educando cidadãos e interferindo no quadro de degradação ambiental atual. Nesse sentido, tem se tornado uma forte convicção por diferentes segmentos da sociedade a necessidade de uma Educação Ambiental (EA), assunto discutido internacionalmente desde 1972, em Estocolmo, na “Primeira Conferência das Nações Unidas

sobre Meio Ambiente”, cujo tema era a sobrevivência da humanidade (GRÜN, 1996).

Concordando com a perspectiva de diversos autores (ANSELONI, 2006; GRÜN, 1996, entre outros), consideramos que a EA deve se configurar como uma visão mais crítica da realidade, vinculando as causas da degradação ambiental à cultura da sociedade industrial, cuja visão de mundo é basicamente utilitarista e economicista.

Portanto, a Educação Ambiental consiste, sob essa concepção, em um processo educativo abrangente, que deve envolver, de acordo com Carvalho (2006), três dimensões – conhecimento, valores (éticos e estéticos) e participação política - que se articulam e se complementam.

A dimensão dos conhecimentos, devendo ir além da simples identificação dos fenômenos e processos que ocorrem no ambiente, teria na abordagem ecológico-evolutiva a forma mais adequada de tratar a natureza, pois tal abordagem considera a contextualização dos fenômenos naturais e as transformações pelas quais eles passam ao longo de um tempo geológico e biológico.

O autor aponta que essa dimensão deve também abordar a questão da própria produção do conhecimento científico como resultado da prática humana, devendo propiciar a reflexão, inclusive, do processo de investigação científica. Nessa dimensão, é preciso levar em conta o valor simbólico e subjetivo do conhecimento e seu dinamismo (construção e desconstrução), o qual permite o questionamento de “concepções hegemônicas em nossa sociedade para a transformação dos padrões de relação sociedade-natureza” (CARVALHO, 2006, p.29).

O autor também destaca que devem ser considerados outros tipos de conhecimento, como a filosofia e a produção artística, como meios de “dimensionar possibilidades e limites do conhecimento científico” (CARVALHO, 2006, p. 32). Para ele, a arte deve ser compreendida “como uma forma de simbolização das subjetividades e, por isso, caminhos de expressão de nossas compreensões sobre a natureza e a vida” (CARVALHO, 2006, p. 39).

A dimensão de participação política é concretizada pela “participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2006, p. 36), sendo que o ideal de cidadania se constitui a partir da liberdade e autonomia dos cidadãos, pressupondo que estes criarão com a natureza relações de responsabilidade (CARVALHO, 2006).

Para Carvalho (2006), a dimensão dos valores (axiológica) abrange tanto valores éticos quanto estéticos. O sujeito ético pode ser considerado, atualmente, como aquele que

tem consciência de sua responsabilidade social, atuando como agente participativo, solidário e que respeita a diversidade. Em relação à estética, ele aponta para a pertinência da exploração da beleza e dos mistérios da natureza.

Ao nos debruçarmos sobre a questão dos valores, reconhecemos que eles estão presentes em todos os momentos de nossas vidas, indicando aquilo (pessoas, coisas, situações, etc.) que não nos é indiferente (BONOTTO, 2003).

Bonotto (2003), ao discutir a dimensão valorativa da educação, apoiada em diversos autores, aponta para o sujeito que interpreta o mundo, dando sentido a ele, através de seus sentimentos e emoções (seu sistema afetivo) e também da razão: os valores são construídos a partir das relações entre o sujeito e a sociedade, levando-se em conta todos esses elementos. Porém, em propostas educacionais convencionais, o aspecto cognitivo é o mais evidenciado, e a dimensão afetiva é muitas vezes desconsiderada. Por isso a autora propõe que “a cognição e a afetividade se articulem com peso equivalente e possam, juntas, subsidiar a ação” (BONOTTO, 2003, p. 58) nos programas educacionais. Ao aspecto da cognição cabe o trabalho reflexivo, complementado pela “sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética [...]” (BONOTTO, 2003, p. 58) que, articulados à ação, na busca pela concretização dos valores em situações reais, permitiriam uma melhor apreensão desses valores, revelados em hábitos e atitudes (BONOTTO, 2003).

Concordando com esses autores (BONOTTO, 2003; CARVALHO, 2006), consideramos que o trabalho articulado e coerente com conhecimentos, valores e participação política pode garantir a construção de uma nova visão de mundo, que poderia se contrapor à visão antropocêntrica, ainda muito presente nas práticas educativas atualmente e que, segundo Grün (1996, p. 44) “[...] é um mito de extrema importância para a manutenção da crise ecológica”.

Nesse contexto, e particularmente interessadas na dimensão dos valores, nossa atenção volta-se à questão da valorização estética da natureza. Estética (do grego: *aisthesis*) significa “faculdade de sentir” (ARANHA E MARTINS, 1986, p. 378), referindo-se à “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo de modo integrado” (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 13). A estética, considerada um ramo da Filosofia, é ligada à idéia do “belo” e do sentimento que ele desperta nos seres humanos, sendo, por isso, geralmente associada à Arte, já que sua função seria a de exprimir a beleza (ARANHA E MARTINS, 1986).

De acordo com Duarte Júnior (1995), os sentimentos humanos localizam-se numa esfera anterior à dos pensamentos e da linguagem¹, sendo a arte capaz de ligar tais esferas, permitindo-nos o conhecimento e expressão das nossas emoções:

Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa *forma*, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar (DUARTE JÚNIOR, 1995, p.16).

No entanto, além de ser vinculada à Arte, a estética também pode ser vinculada ao mundo que nos rodeia:

Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as formas, tomar consciência dos ritmos próprios das coisas e dos seres variados, preocupar-se com aquilo que passa e com aquilo que permanece, com as proporções e distorções, com as semelhanças e os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais e com as características dos volumes – eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o meio de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo (FORQUIN, 1982, p. 28).

Nesse sentido, Vasconcelos (1988 apud MELOS, 2005, p. 47), discute sobre as vantagens de uma educação aliada à arte, a qual se apresentaria, sob essa perspectiva, como tendo um papel fundamental, pois

A educação em arte pode favorecer o desenvolvimento da consciência estética, da criatividade, da imaginação e da sensibilidade, propiciando ao educando a percepção do mundo ao seu redor de forma mais prazerosa e, ao mesmo tempo, dando-lhe condições para interpretar sua realidade, tomando por base sua cultura e a de outros povos... Nessa perspectiva, a arte pode ser um dos caminhos que possibilita ao educando uma formação mais abrangente e reflexiva, transpondo o conhecimento apenas factual e linear, mas essencialmente, manifesto. Através da arte o aluno pode ultrapassar a compreensão do que é evidente alcançando um conhecimento que não pode ser exprimível pela linguagem (VASCONCELOS, 1988 apud MELOS, 2005, p.47).

Percebemos, então, a importância da dimensão estética na construção de uma nova visão de mundo, à medida que esta permite a formação do que Duarte Júnior (1983) chama de consciência estética, ou seja, a integração entre razão, imaginação, sentimentos e emoções, resultando em valores e atitudes que se farão presentes no cotidiano dos indivíduos. O autor

¹Visto que a arte pode ser interpretada como uma linguagem, optamos por utilizar, neste trabalho, o termo linguagem apenas como referência àquilo que é transmitido de forma conceitual e objetiva, como o faz Duarte Júnior (1983).

completa, ainda, afirmando que esses valores devem ser selecionados e recriados de maneira crítica, de acordo com nossas experiências, e não por imposições.

Reconhecemos que tal visão contribui para um novo modelo de educação, dita por alguns como “educação estética”; ou melhor, uma educação dos sentidos - “sobre os quais se fundam, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano” (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 76) – que construiria personalidades integradas, aquelas cujos sentidos possuiriam relações positivas com o mundo exterior.

Forquin (1982) acredita que é na escola que deve ser educada a sensibilidade ao meio ambiente, de modo que seja formada uma opinião pública que reivindique melhorias a favor daquilo que ele considera “a totalidade dos valores sensíveis ao panorama da vida” (FORQUIN, 1982, p.25).

Para Duarte Júnior (2006), é fundamental a educação da sensibilidade em relação ao meio ambiente dos educandos, à realidade que os rodeia, e isso nos dirige às reflexões sobre ecologia e educação ambiental. Como ressalta o autor, a questão ambiental está relacionada tanto à saúde do planeta e o modelo de progresso adotado por nossa civilização, quanto ao modo como o ambiente é captado por nossos sentidos; portanto, a degradação ambiental “implica numa radical alteração dos parâmetros que norteiam nosso conhecimento, nossa prática e, sobretudo, a educação das novas gerações” (DUARTE JUNIOR, 2006, p. 29).

Diante dessas reflexões e ao nos voltarmos aos professores, reconhecemos que, além de a EA ser um tema relativamente novo na formação docente, representando um grande desafio para o professor das diferentes disciplinas, a dimensão estética (considerando também sua relação com a Arte) estaria muito mais ausente na formação desse profissional, tendo sido trabalhada, tradicionalmente, apenas junto àqueles formados diretamente para o trabalho com a Educação Artística.

BONOTTO (1999), por exemplo, investigou, junto a alunos do ensino médio de uma escola pública do interior paulista, seu envolvimento em atividades de Educação Ambiental desenvolvidas nas aulas regulares de Biologia, nas quais a dimensão estética da natureza era articulada ao trabalho com conhecimentos. A autora considerou que essa integração pareceu tornar as atividades mais significativas para eles, porém, a pesquisadora deparou-se com várias dificuldades. Para lidar com essa integração, é necessário se considerar o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental:

Pude sentir as dificuldades que atravessa um professor como eu, formado há já alguns anos dentro de uma perspectiva segmentada, para dar conta dos inúmeros aspectos de uma tema interdisciplinar, mais relacionados e costumeiramente tratados em outras disciplinas que não a de sua formação. Essa dificuldade surgiu tanto com relação aos conhecimentos envolvidos, como durante a fase de elaboração de atividades de ensino e material didático adequados para a abordagem desses aspectos (BONOTTO, 1999, p. 202).

Num outro momento, a mesma autora evidencia:

Esse despreparo se tornou bem evidente para mim quanto à dimensão valorativa. Eu mesma não tinha inicialmente tão claro de que o trabalho com apreciação [estética] estava inserido nesta dimensão [...]. Como trabalhar com essa dimensão de maneira apropriada [...]? (BONOTTO, 1999, p. 211).

Por outro lado, artistas que desenvolvem trabalhos que aliam a dimensão estética à EA muitas vezes carecem de formação específica em Educação e, principalmente, em EA. Anseloni (2006)², ao caracterizar a articulação entre teatro e Educação Ambiental, aponta como um fator de destaque em sua pesquisa “o despreparo de profissionais tanto no âmbito teatral, quanto no da Educação Ambiental” (ANSELONI, 2006, p. 182). Conforme a autora:

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 (ANSELONI, 2006, p.182).

Portanto, reconhecemos que abordar, em trabalhos em EA, sua dimensão estética, torna-se desafiador, tanto para professores como para artistas que trabalham com Educação.

Estando envolvidas com o Projeto de Pesquisa “Educação Ambiental e o trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, que alia investigação a um curso de formação continuada voltado a professores da rede pública de Ensino Fundamental, a participação junto ao projeto possibilitou-nos o ensejo de aprofundar essas reflexões.

O curso ocorreu em 2008, no departamento de Educação do IB-UNESP/ Rio Claro, sendo que todas as reuniões ocorridas durante o curso foram filmadas. Quatro professores envolveram-se com o curso até a fase de elaboração e implementação de atividades de ensino junto a seus alunos, conforme era proposta do curso. Diante de suas experiências e das reflexões que viemos estabelecendo e apresentando, tornou-se de nosso interesse investigar

²A pesquisa de Anseloni (2006) contou com 62 sujeitos, dos quais 5 eram graduados em Artes Cênicas, além de profissionais dos ramos de Ciências Sociais, Educação Psicologia, entre outros. Apenas 16,1% dos sujeitos eram especializados em Educação Ambiental e Arte-Educação.

como esses professores compreenderam e lidaram com a dimensão estética em Educação Ambiental, assunto que fora tratado no curso. Que entendimentos expressaram a respeito desse trabalho? Quais as dificuldades que estes profissionais enfrentaram ao trabalhar com a dimensão estética junto a seus alunos? Como apresentaram essa questão em sala de aula? A escola impôs algum tipo de limite a esse tipo de abordagem?

Paralelamente a isso, nos instigava a exploração desse trabalho junto a profissionais diretamente ligados ao campo artístico: quando artistas lidam com a Educação Ambiental, como se dá seu trabalho? Quais dificuldades eles enfrentam? Qual a importância que eles atribuem à dimensão estética em um trabalho de EA?

Essas perguntas encaminharam-nos à presente investigação, cujos objetivos foram:

- Identificar os entendimentos e práticas de professores interessados no trabalho com valores em Educação Ambiental, participantes de um curso voltado a essa questão, no que diz respeito ao trabalho com a dimensão estética, verificando o quanto estes reconhecem essa dimensão como importante para o trabalho; e analisando os meios (recursos, procedimentos) que utilizam para concretizar o trabalho com tal dimensão, bem como as possibilidades e limites oferecidos pela escola para sua realização;

- Identificar os entendimentos de arte-educadores interessados no trabalho em Educação Ambiental, no que diz respeito ao trabalho com a dimensão estética, assim como as formas que utilizam para concretizar o trabalho com tal dimensão e os limites e possibilidades desse trabalho.

O referencial teórico em que se apóia essa pesquisa será apresentado no Capítulo 1. No Capítulo 2 estarão explicitados os caminhos metodológicos que conduziram a pesquisa. Os resultados e a discussão dos dados obtidos serão apresentados no Capítulo 3, seguindo-se por fim as Considerações Finais, em que apresentamos de forma sintética os principais aspectos que emergiram e foram discutidos a partir dessa investigação.

CAPÍTULO 1. A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1.1. A Educação ao longo do tempo

As sociedades humanas, diferentemente dos outros animais, conferem ordens e significados ao mundo através dos símbolos, através da linguagem. É a partir dela que o homem aprende a “ser humano”, ou seja, é educado (DUARTE JÚNIOR, 1983).

A Educação está presente em todos os momentos da nossa vida, na medida em que estamos sempre aprendendo e ensinando em meio às nossas relações interpessoais; é um “tornar comum” os modos de vida de uma sociedade para cada geração, a fim de modelar pessoas seguindo um objetivo dentro dos padrões de determinada cultura. Os indivíduos, desde a infância são, portanto, socializados, fenômeno em que corpo, mente e afetividade se envolvem diretamente com a aprendizagem, a partir das vivências de cada um (BRANDÃO, 2004).

Nas culturas menos complexas (como os índios), o saber é comum e transmitido naturalmente geração após geração, principalmente através do contato vivencial entre adultos e crianças, através da experiência (DUARTE JÚNIOR, 1983), mas a educação como um processo surge à consciência do homem quando um povo, ao se tornar mais complexo, passa a ver como um problema as formas e procedimentos como se dá a transmissão dos saberes (conceitos, ofícios, sentimentos, regras de conduta, etc.) (BRANDÃO, 2004). Nessas sociedades, o conhecimento se ampliou de tal forma que foi dividido socialmente:

Havia que se criar especialistas, pessoas que dominassem um determinado ramo do conhecimento (médicos, artistas, marceneiros, ferreiros, etc.), através dos qual ganhassem a vida. A sociedade foi se dividindo em castas e classes, e o saber sendo repartido entre elas [...] (DUARTE JUNIOR, 1983, p. 31).

Dentre as especialidades surgidas a partir da divisão social do conhecimento estão a de ensinar e aprender. Segundo Brandão (2004), na Grécia antiga, as primeiras formas de educação eram diretas e coletivas, baseadas nas relações físicas e afetivas diárias estabelecidas dentro de casa, no convívio com a família. Com o aumento da riqueza das cidades gregas, a educação passou a se dirigir aos homens nobres e livres que, dos sete aos

quatorze anos de idade, eram acompanhados pelos mestres-escola. Aos pobres cabia aprender nas oficinas e no campo. A Educação tornou-se uma empresa particular, restrita à determinada classe social.

A democratização da cultura faz surgir a escola. Do grego, *scholé*, escola significava, então, “o lugar do ócio”, pois se destinava aos meninos livres, que dispunham de tempo ocioso para o lazer (SAVIANI, 2008). Tal educação, porém, era diferenciada para plebeus e nobres. A educação do cidadão livre era ética e artística, num primeiro momento, passando a objetivar, posteriormente, a formação do homem perfeito, educado, que serviria a *polis*. Assim, era reproduzida na escola uma ordem social, através da transmissão de valores, crenças e habilidades que tornariam o homem perfeito, preparado pra servir sua sociedade (BRANDÃO, 2004).

Em Roma, primeiramente o processo educacional também se deu de forma doméstica, visando à formação da consciência moral, tanto para pobres quanto para ricos, baseado na ancestralidade da família, e não na comunidade. Com as mudanças sociais e econômicas, a educação também passa a ser dividida: há oficinas de trabalho, dirigida aos filhos de escravos, servos e artesãos, e a escola livresca, voltada aos nobres (BRANDÃO, 2004). De acordo com Duarte Júnior (1983), nesse período surgem as primeiras separações entre o saber e o fazer, entre o teórico e o prático, “entre aqueles que têm idéias e aqueles que a executam” (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 31), entre corpo e mente.

Na transição da Idade Média para a Idade Moderna, o homem sente a necessidade de adquirir capacidades especiais, que o permitam reordenar o mundo, explicando-o de outra forma. As transformações sociais e econômicas desse período são o pano de fundo para o surgimento da visão quantitativa de mundo, marcada pela contagem do tempo (necessária para estabelecer prazos de pagamentos de juros, recorrente nas novas relações de mercado), iniciando-se com isso, a Ciência Moderna.

Destacamos algumas personalidades que contribuíram para a consolidação do racionalismo na Ciência Moderna, em especial: Galileu, que matematizou e “purificou os objetos”; Bacon, quem dividiu radicalmente natureza e cultura; René Descartes, o Pai do Racionalismo, que trouxe a razão ao centro do mundo e Newton, que mecanizou a natureza. A natureza foi objetivada, para poder ser dominada. Tal filosofia tornou-se o ideal de educação, que formava indivíduos que deveriam distinguir-se cada vez mais da natureza, separando sabedoria e ciência: “Muitos desses saberes expulsos da ciência eram saberes que ofereciam a possibilidade do que hoje chamamos “sociedade ecologicamente sustentada”. Todo um conjunto de valores teve que ser negado para que o mecanicismo pudesse se afirmar” (GRÜN,

1996, p. 42). Com a Revolução Industrial, a classe dominante e empreendedora, a burguesia, precisa deixar, então, de ser vista como ociosa, e transforma a ciência em potencia material capaz de dominar a natureza. Cresce a urbanização e as relações sociais passam a ser mais importantes que as naturais, o que faz crescer a exigência do conhecimento intelectual, o qual se generaliza (SAVIANI, 2008).

O surgimento de sociedades industriais fez com que a transmissão dos conhecimentos se voltasse à promoção do desenvolvimento econômico, pautado na separação homem-natureza (GRÜN, 1996). A escola operava o saber científico, elaborado, sistematizado; nela se orientava o conhecimento objetivo, racional. Essa separação entre a razão e a emoção na escola era necessária, do ponto de vista da sociedade industrial, para que se formassem indivíduos capazes de produzir, ou seja, a escola formaria a mão de obra especializada, pessoas com conhecimentos parciais, fragmentados, que realizassem o trabalho de forma mecânica; não interessava às classes dominantes que os trabalhadores tivessem uma visão de mundo integrada e que fossem capazes de produzir pensamentos que poderiam, inclusive ameaçar seu poder (DUARTE JÚNIOR, 1983).

A partir daí, a sociedade passou a decidir o que é ou não importante, e isso se reflete nos currículos escolares: enquanto a escola exercita a razão, de modo a atender as exigências tecnológicas para a produção de bens materiais, ela faz atrofiar os sentimentos, criando um analfabetismo em termos de emoção. A escola apresenta razões específicas para privilegiar a cognição, pois deve priorizar aquilo que é mais importante para o conhecimento do aprendiz, transmitindo a cada geração as novidades científicas (excluindo as relações interpessoais e privadas dos indivíduos), conhecimentos e exercitando os aspectos funcionais da cognição, desenvolvendo capacidades de reflexão acerca dos fatos para boa formação intelectual (SASTRE e MORENO, 2002).

Em suma, acreditamos que os sistemas de ensino atual vêm investindo num modelo de formação fragmentada e operacional dos indivíduos, de modo a formar profissionais, os quais aprendem a se relacionar com o mundo a sua volta priorizando a intelectualidade, em detrimento da afetividade (DUARTE JÚNIOR, 2006). A visão fragmentada e racionalista que se perpetuou em nossa sociedade há alguns séculos culminou no que chamamos de Crise da Modernidade, a qual se caracteriza por

desequilíbrios ambientais, ameaças de acidentes e guerras nucleares, venenos e poluição empestando o ambiente, efeito estufa, hordas de famintos, exércitos de sem-terras e sem-tetos, fanatismos, assaltos, seqüestros, violência gratuita, atentados terroristas, doenças misteriosas e letais, etc. (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 69).

1.2. A Educação do Sensível e a arte no contexto da Educação Ambiental

A ciência estudou cognição e afetividade separadamente, o que é considerado por muitos autores um erro, visto que elas estão intimamente relacionadas. Tal divisão produz interpretações e explicações vazias, parciais, mas, por outro lado, facilita o estudo da realidade. Muitos cientistas, por isso, têm tentado explicar a intrínseca relação e interdependência entre razão e emoção: afirmam que o sentimento é base referencial para os pensamentos e crenças, sendo que razão e emoção se deterioram juntas, o que confirma sua associação (SASTRE e MORENO, 2002). Nessa perspectiva, vários autores (GRÜN, 1996; DUARTE JÚNIOR, 1983, 1995, 2006; MARIN, 2006) posicionam-se contra a visão racionalista de mundo, que separa razão e emoção, principalmente nas propostas educacionais.

Duarte Júnior (1983) considera que as emoções não atrapalham o desenvolvimento intelectual das pessoas, ao contrário, deve haver um equilíbrio entre corpo e mente, conhecimento e sabedoria³, razão e emoção. Para o autor, a atual missão da educação é a de “estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana” (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 175).

Concordando com esse autor, o qual sugere que a sensibilidade seja o ponto de partida das propostas educacionais, e baseando-se no pressuposto de que a percepção do homem acerca do mundo gera qualquer conhecimento, Marin (2006), defende que a educação atual deve direcionar o homem para a liberdade de criação, pois isso lhe permite superar a visão irracional de mundo. Para a autora, “educar pressupõe trabalhar com as sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano” (MARIN, 2006, p. 278).

Deste modo, os valores e sentidos que circulam na dimensão cultural do aluno em suas vivências diárias, são assimilados de forma ativa, permitindo que ele conheça as significações de modo integrado (DUARTE JÚNIOR, 1995).

Assim, nesse sentido, Duarte Júnior (2006) propõe uma forma de educar, denominada por ele de “Educação do Sensível”:

³Duarte Júnior (2006) nos esclarece a diferença entre sabedoria e conhecimento, ao afirmar que a sabedoria refere-se a uma ampla gama de habilidades, integradas entre si e incorporadas por uma pessoa ao longo da vida. Conhecimento refere-se a uma gama menor de habilidades, específicas e restritas à esfera intelectual. Assim, o autor justifica sua preferência pelo termo “saber sensível”, em substituição a “conhecimento sensível”.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade (DUARTE JÚNIOR, 2006, p. 14).

Conforme o autor, uma educação que volte sua atenção para a dimensão sensível, emotiva e imaginativa (afetiva) de nossa existência, desenvolverá seres humanos integrados, possuidores de uma visão totalizada de mundo, sensíveis. Para o autor, o termo “educação do sensível” se torna mais abrangente que o termo “educação estética”, comumente utilizado para designar uma educação referente à arte e à experiência estética pela qual passa o expectador, num dado contexto histórico-cultural. Educação do sensível não se restringe a isso, mas abrange o desenvolvimento e refinamento de todos os sentidos, e de saberes amplos e integrados (DUARTE JÚNIOR 2006).

Embora não seja o único meio de realizar a educação do sensível, a arte destaca-se como importante veículo de sensibilização. A arte proporciona ao homem expressar o seu contato primeiro com o mundo, suas emoções; a arte aguça nossos sentimentos e percepções a respeito de nossas experiências, possibilitando a descoberta de novas formas de sentir e perceber (DUARTE JÚNIOR, 2006). “Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para a sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais” (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 65). Esta maneira diferente de sentir pode ser encarada como um tipo de conhecimento que possibilita ao aprendiz a tomada de novas atitudes frente aos outros e ao mundo (MARIN, 2006).

Assim como a educação do sensível tem como desafio despertar a ética e a liberdade criativa nos indivíduos, a educação ambiental também o tem, podendo, inclusive utilizar-se da arte, que muito nos mostra a respeito das relações sociedade-natureza (MARIN, 2006).

Entretanto, segundo Grün (1996), muitas propostas de Educação Ambiental têm trazido valores baseados no contexto da sociedade moderna, confirmando uma perspectiva utilitarista da natureza. A Educação Ambiental, ao contrário, deve promover a crítica a essa perspectiva, e o primeiro passo pra isso é repensar a dicotomia sociedade-natureza.

Assim, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que reconhecem ser a estética um dos domínios do saber, uma das capacidades que devem ser desenvolvidas pela educação de modo a formar cidadãos participativos e responsáveis (BRASIL, 1998). É necessário que se incluam em propostas de educação ambiental valores

estéticos relacionados à vida cotidiana das pessoas, às suas vivências, de modo que os alunos construam pontes com o aprendido na escola e com o que eles conhecem (BRASIL, 1998b).

Um dos componentes da educação do sensível, portanto, é a dimensão estética, assim como o é a educação ambiental, que deve se fundamentar nos sentimentos humanos, implicando em uma nova visão acerca das relações homem-natureza (DUARTE JÚNIOR, 2006).

Valeria a pena discutir um aspecto importante da arte, ao se pensar nela com fins pedagógicos. Pareyson (1997) nos coloca que arte já foi entendida como algo puro, que deve ser contemplado pelo homem assim que ele satisfizer suas necessidades e deveres (econômicos, políticos, morais, cognoscitivos, etc.); como uma fuga da vida, um refúgio. Assim, esta concepção se choca com os interesses pedagógicos em Educação Ambiental que estamos objetivando e que envolvam a arte.

No entanto, Pareyson (1997) reforça que ela pode ser concebida de duas formas que, na realidade, são inseparáveis:

Há uma arte que quer ser empenhada, militante, *engagé*, que quer enfrentar os problemas vitais de seu tempo, que quer difundir uma determinada concepção religiosa, política, social; e há uma arte que quer ser pura forma, decoração, arabesco, que só visa à poesia pura e à arte pela arte, que, despreocupada dos vasos públicos e dos consensos difundidos, fecha-se na torre de marfim, reservando-se para a degustação de poucos e refinadíssimos entendedores (PAREYSON, 1997, p. 39).

Para o autor é fato que a arte é fruto do contexto social, visto que o artista é filho de sua sociedade, sem deixar sua dimensão pessoal: ou seja, a arte possui um caráter pessoal (inventivo) e, ao mesmo tempo, social (condicionado). Assim, a arte pode assumir valor social, desde que este não comprometa o valor artístico de uma obra: “Trata-se então de fins não a serem *perseguidos com a arte*, mas a *serem conseguidos na arte*: está em jogo não uma subordinação da arte a um fim social, mas a assunção de tal fim na própria arte; não que a arte consiga ser arte *se o* alcançar, mas a arte o alcança *porque* conseguiu ser arte” (PAREYSON, 1997, p. 120, grifo do autor).

Também Aranha e Martins (1986), consideram a arte algo gratuito, desinteressado, que não objetiva um interesse imediato prático, o que não significa, porém, inutilidade, visto que a experiência estética “responde a uma necessidade humana e social” (ARANHA E MARTINS, 1986, p. 381). As autoras destacam três funções da arte: a função naturalista, formalista e utilitária. A função naturalista destaca o conteúdo (assunto) da obra artística como mais importante que a forma, e a função formalista, destaca a forma da obra. A função

utilitária, como o próprio nome sugere, visa à utilização da arte como meio para atingir certos fins, como fins pedagógicos, por exemplo: na Idade Média, as concepções do Catolicismo e as histórias bíblicas representadas nas artes eram utilizadas para ensinar a maioria da população dos feudos, analfabeta; na Contra Reforma, a arte barroca emocionava os fieis, sensibilizando-o e sustentando uma Igreja Católica que já não tinha mais argumentos. Nas décadas de 1950 e 1960, a arte engajada surge como contestação às condições sociais e econômicas da população. Enfim, a arte pode cumprir funções pedagógicas, religiosas, políticas e sociais, podendo deixar de ser encarada do ponto de vista de “fim em si mesma”.

Tratando da arte neste sentido que nos interessa, Duarte Júnior (1995) atribui a ela oito funções pedagógicas, destacadas a seguir:

- I. Permitir a exploração, pelo homem, da esfera dos sentimentos, pela qual se dá nosso primeiro contato com o mundo. A arte possibilita ao homem concretizar seus sentimentos numa forma, o que lhe confere auto-conhecimento.
- II. Permitir que o homem explore sua imaginação, descobrindo e criando novos elementos que o faz sentir no mundo.
- III. Desenvolver, educar os sentidos, através do contato com a arte.
- IV. Possibilitar a compreensão do mundo, pelo homem, a partir de seus próprios sentimentos.
- V. Gerar a oportunidade, através da obra de arte, do espectador vivenciar algo que talvez fosse impossível no seu cotidiano.
- VI. Propiciar a compreensão do contexto cultural em que a obra se insere.
- VII. Propiciar a compreensão do contexto cultural de outros povos, contribuindo para uma outra “visão de mundo”.
- VIII. Permitir a transformação social. A arte pode apresentar outras visões possíveis, levando a uma reflexão a respeito da realidade, que pode ser reconstruída.

Resumindo com Perissé (2009, p. 37) a arte “educa, portanto, como desencadeadora de autoconhecimento e amadurecimento pessoal”.

A educação do sensível coloca-se como algo revolucionário perante as condições de educação vigentes, visto que a escola é a responsável por aprimorar e fortalecer a “racionalidade instrumental” de nossa modernidade. Essa educação deve conseguir passagem entre as pequenas brechas existentes na educação, ação cujo sucesso depende primeiramente da educação sensível dos próprios professores, que primeiro devem ter desenvolvida sua própria sensibilidade. Isso é uma difícil missão, tendo em vista que os cursos de formação de

professores atuais estão também comprometidos com a formação de profissionais fragmentados, despreparados para lidar com a dimensão estética da educação (DUARTE JÚNIOR, 2006).

Em suma, voltando-nos para a EA, concordando com Grün (1996), para quem a atual crise ecológica tem suas origens na cultura ocidental, e acreditamos que a Educação Ambiental deve atuar pelo viés valorativo, visto que os valores orientam as ações humanas em relação à natureza. A dimensão estética, com destaque aqui para a arte em geral, propicia esse trabalho, na medida em que pode propiciar aos educandos a construção de novos valores, ampliando a perspectiva desenhada pela cultura em que eles estão inseridos (MARIN, 2005). A EA deve transpor a visão antropocêntrica e fragmentada do mundo, que por muitas vezes negou a sensibilidade, transformando a natureza em algo mecânico (GRÜN, 1996). Desse modo, ecologia, educação e sensibilidade evidenciam sua integração (DUARTE JÚNIOR, 2006).

CAPÍTULO 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Dados os objetivos desta pesquisa, consideramos ser a abordagem qualitativa a mais adequada para nosso estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa (ou naturalista, em educação) busca explorar os fenômenos, descrevendo-os em seus pormenores. Os autores afirmam ainda que tal investigação apresenta cinco características, sendo elas:

- 1) *O ambiente natural é uma fonte direta de dados, “constituindo o investigador como instrumento principal”* (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47)

Assumindo que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48), o investigador qualitativo coleta os dados na situação em que naturalmente ocorrem, verificando como e em quais circunstâncias estes são elaborados, complementando-os com o contato direto com essa situação. Utiliza-se, para isso, de instrumentos como o caderno de campo, vídeo ou áudio.

- 2) *“A investigação qualitativa é descritiva”* (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48)

A descrição apresenta-se como uma forma de assegurar que nenhum detalhe seja perdido, permitindo uma maior compreensão do objeto do estudo. A palavra escrita, portanto, assume um papel importante na pesquisa naturalística, sendo adquirida através “transcrições de entrevistas, notas de campo, [...], vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). As citações devem respeitar o máximo possível a forma como foram registradas. Além disso, as imagens também podem conter dados importantes, constituindo-se a fotografia como um dos instrumentos do pesquisador.

- 3) *O processo torna-se mais interessante que os resultados*

A preocupação está em “como” os fenômenos se dão; no modo como eles ocorrem; em como os sujeitos das situações formam suas definições a respeito de si próprios e das pessoas ao redor.

- 4) *A análise dos dados se dá de forma indutiva*

Os dados não são recolhidos de modo a responder hipóteses previamente formuladas;

são recolhidos de modo intencional. A análise se dá de “baixo para cima”: depois que todos os dados são coletados, busca-se relacioná-los e afunilá-los, de acordo com as questões que o investigador perceber mais importantes.

- 5) *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50)

Os investigadores qualitativos buscam confrontar diferentes perspectivas (perspectivas participantes), interessando-se “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 50), questionando os sujeitos das situações, de forma a não abordá-los de forma neutra, mas, sim, considerando as experiências do ponto de vista desses sujeitos.

Bogdan e Biklen (1994) alertam ainda para o fato de que nem todas essas características devam, necessariamente, estar presentes em estudos naturalísticos; além disso, elas podem apresentar-se em diferentes graus.

Tendo definido a abordagem qualitativa como a mais adequada a essa investigação, e escolhidos como sujeitos de pesquisa professores que freqüentaram um curso de formação contínua “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente” e um conjunto de arte-educadores que trabalham com a EA, os dados necessários à realização deste estudo foram coletados através dos seguintes procedimentos:

- Análise dos depoimentos dos professores, colhidos durante as reuniões ocorridas durante o curso “EA e o trabalho com valores”, no caso dos professores da Escola pública de Ensino Fundamental

Todas as reuniões ocorridas para realização do curso de formação docente foram filmadas e, a partir daí, transcritas. Para a análise dessas transcrições foi utilizado o método referido por Bogdan e Biklen (1994), chamado de memorando: trata-se de resumos dos dados feitos regularmente pelo pesquisador, em que são destacados assuntos pertinentes e que se relacionam com as considerações do observador. Os memorandos são realizados à maneira de cada pesquisador e podem apresentar técnicas e estratégias usadas por ele na investigação.

- Análise documental dos Planos de Ensino dos educadores.

São considerados documentos todos os materiais escritos cujas informações são valiosas para complementação e, inclusive, revelação de novos dados à pesquisa. A análise documental possui inúmeras vantagens, visto que os documentos são fontes naturais de dados que podem ser consultadas inúmeras vezes, possuem baixo custo, não necessitam de uma interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, são fáceis de serem acessados; porém, podem significar amostras não-representativas do objeto de estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

No caso dessa pesquisa, os documentos envolvem os planos de ensino dos professores, as reflexões que redigiram em seus diários e as avaliações do curso, realizadas por eles.

- Observação das práticas dos sujeitos

A observação tem papel fundamental na abordagem naturalística, pois possibilita o contato direto do pesquisador com os sujeitos da investigação, em seu ambiente natural, aproximando-o da ‘perspectiva participante’, além de abrir caminhos para novas descobertas. Este método, porém, recebe várias críticas, todas relacionadas à carga de subjetividade que os resultados poderão conter. O investigador, envolvido com a situação que investiga, pode distorcer a realidade e influenciar o comportamento dos participantes, segundo alguns críticos. Entretanto, alguns autores afirmam que a estabilidade dos ambientes sociais não permite mudanças significativas de comportamento. Caso o investigador verifique um envolvimento que irá distorcer a visão da realidade é possível a comparação entre os resultados observados e os esperados, entre as anotações finais e iniciais para que isso se confirme. Outra atitude importante que o pesquisador pode tomar para controlar possíveis efeitos da subjetividade aos resultados de seu trabalho é a revelação de seus pressupostos, valores, expectativas, critérios de escolha de dados, situações e pessoas a serem entrevistadas (se for o caso), ao leitor, para que este possa julgar o quanto estes elementos pesaram no desenvolvimento do estudo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Em nosso caso, acompanhamos um dos professores em suas aulas ocorridas no final de 2008, quando este desenvolvia suas atividades de ensino. Outros três professores tiveram suas aulas filmadas o que, em conjunto com o material escrito sobre essa experiência, constituiu outra fonte de dados dessa pesquisa.

Quanto aos arte-educadores, caso algum deles estivesse realizando atividades durante o desenvolvimento desse projeto, pretenderíamos observar suas práticas, o que não foi possível devido a questões de tempo limitado que tivemos, o que nos impediu de acompanhá-los, assim como à distância do trabalho desses sujeitos do local de realização da pesquisa.

Dois dos arte-educadores participantes dessa pesquisa são de São Paulo (SP), um deles é de Gramado (RS) e o último, de Fortaleza (CE).

- Entrevistas para coleta suplementar de dados.

Como apontam Lüdke e André (1986), p. 34,

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Para pesquisas em educação, a entrevista aberta torna-se bem adequada, necessitando, contudo, de um roteiro pré-estabelecido e de cuidados com o modo de registros e com as observações acerca das expressões não verbais do entrevistado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Os dados obtidos a partir dos documentos referentes aos professores, observação das aulas e transcrição das filmagens indicaram a necessidade de coleta de dados suplementares, servindo de base para a elaboração de um roteiro para a entrevista aberta a ser realizada com os sujeitos da pesquisa, de modo a aprofundar informações que julgamos relevantes à investigação. Quanto aos arte-educadores, a entrevista seria o principal modo de coleta de dados. Porém, como já explicitado, devido a problemas com relação ao tempo hábil e à distância dos sujeitos do local de realização da pesquisa, para este grupo foram enviados questionários, para que pudessem responder à distância. O questionário enviado aos arte-educadores encontra-se no APÊNDICE (p. 64).

Os documentos obtidos (transcrições das reuniões e das entrevistas, planos de ensino, diário dos professores, etc.) foram analisados segundo a técnica de “análise de conteúdo”. De acordo com Lüdke e André (1986), tal técnica consiste na identificação dos símbolos contidos nas mensagens, que, para isso, são divididas em unidades (palavras, sentenças, expressões, parágrafos, todo o texto, etc.) que o pesquisador julgar mais adequadas para seu estudo. Essa identificação se dará na medida em que o pesquisador se apropria do texto, processo denominado por Oliveira et al (2003), de leitura flutuante, de tal maneira que os contornos das unidades emergirão do próprio texto. Existem dois tipos comuns de unidades, as de registro (itens agrupados pela frequência com que aparecem no documento) e as de contexto (neste caso, o contexto é mais relevante do que o número de vezes em que a unidade ocorre) (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Escolhidas as unidades, o pesquisador organizará os dados, os registrará (em forma de anotações, diagramas, esquemas ou como lhe convier) e, após leituras e releituras, destacará

os temas mais freqüentes agrupando-os em categorias, tarefa difícil e sem procedimentos fixos, padronizados e que, por esse motivo, devem ser estabelecidos à luz de um rico suporte teórico aliado às experiências do pesquisador, que dará sua interpretação aos símbolos (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). As categorias são determinadas, portanto, pelas questões e preocupações da investigação, e podem ser elaboradas a partir de códigos de contexto, de definição da situação pelos sujeitos da pesquisa, perspectivas e pensamentos dos sujeitos, etc. (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Sugere-se que as categorias sejam bem distintas, contendo, cada uma, conceitos coerentes e homogêneos entre si, mas que confirmem exclusividade à categoria em que se encontram; e que sejam avaliadas por outros pesquisadores e pelos sujeitos da pesquisa, sendo passíveis de possíveis reformulações; as categorias, formadas, então, intuitivamente, devem ser relacionadas e associadas, de modo a ampliar o conhecimento e a visão do pesquisador sobre o fenômeno estudado, para que este acrescente algo à discussão (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

O referido projeto “Educação Ambiental e o trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, ao qual a presente pesquisa está articulada, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências e obteve parecer favorável (Protocolo 6798, de 30/10/2007), de modo que os cuidados éticos com relação aos sujeitos a serem investigados encontram-se devidamente estabelecidos.

Quanto aos sujeitos não vinculados ao Projeto de Extensão acima citado (arte-educadores), estes não estão inseridos no contexto do curso; sendo assim, nova proposta foi encaminhada ao Comitê de Ética para parecer adicional a respeito desse segmento, obtendo parecer favorável (Protocolo 3298, de 25/05/2009).

Por problemas advindos com o recebimento tardio do parecer final do Comitê de Ética, o tempo exíguo que tivemos para a coleta de dados relativa aos arte-educadores levou-nos a nos ater aos questionários, recebidos eletronicamente pela Internet, o que sem dúvida resultou em uma coleta e análise menos significativa do que a realizada na etapa anterior de trabalho, relativa aos professores.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Caracterizando os sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com um total de oito participantes, sendo quatro deles professores da escola pública de Ensino Fundamental de Rio Claro, São Paulo, participantes do curso “Educação Ambiental (EA) e o Trabalho com Valores”, realizado durante o ano de 2008, e outros quatro, arte-educadores localizados através de indicações (dois deles) ou contatos diretos através da Internet. Neste último caso, uma das participantes foi encontrada durante a revisão bibliográfica realizada para a presente pesquisa, através de um de seus trabalhos. O último artista também foi localizado através da Internet, pois este possui um *blog* em que posta seus diferentes trabalhos.

Devido a questões éticas, os sujeitos participantes da pesquisa serão indicados através de suas iniciais.

Apresentamos no Quadro 1 algumas características gerais dos professores e arte-educadores participantes da pesquisa, em função da formação acadêmica, tempo de exercício como professor ou como arte-educador ambiental e, no caso específico dos professores, a classificação para a atribuição de aulas, além da esfera administrativa da escola (Estado ou Município).

O artista A. teve seu primeiro contato com o teatro aos 14 anos, participando de diversas oficinas, concomitantemente aos estudos de Magistério. A família do artista P., o qual iniciou trabalhos de circo e teatro quando já cursava Biologia, conta com 3 atores, o que o influenciou no gosto e no trabalho com artes. A artista K. trabalha com arte desde a infância.

Envolveram-se com EA por influência da família e da educação escolar (A.), e devido à participação em projetos de cunho sócio-ambiental (P. e K.) ou voltados a pesquisa (L. G.)

Tendo em vista que os arte-educadores não participaram do referido curso de formação continuada, em que se estudou e discutiu sobre a EA (a partir de referencial teórico baseado, dentre outros, em CARVALHO, 2006), consideramos importante analisar suas concepções a respeito do tema, de modo a verificarmos se estas abrangeriam questões relacionadas à dimensão estética em suas respostas. As respostas para essa pergunta serviram como ponto de partida e contextualização do restante das questões destinadas a eles.

	Iniciais	Formação	Tempo de exercício (em anos)	Classificação
Professores	G.	Ciências Biológicas	14	Efetiva – escola estadual (EE)
	L.	Ciências Biológicas	5	Efetiva – Escola Municipal
	L.S.	Ciências Biológicas (finalizado em 2008)	4	Admitido em caráter temporário (ACT) - EE
	E.C.	Letras	15	Efetiva - EE
Arte-educadores	A.	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Magistério), Gestão Ambiental; Ator (Curso Livre)	8	-
	K.	Arte-educação (especialista em Arte-terapia)	27	-
	P.	Ciências Biológicas, Mestrado em Botânica; Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, além de duas especializações.	13	-
	L. G.	Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas; Mestrado em EA	13	-

Quadro 1. Características gerais referentes aos professores e arte-educadores participantes desta pesquisa.

Eles, em geral, relacionam a EA com processos de aprendizagem que envolvem valores, práticas, percepção, sensibilização, reflexão, vivências e ações, despertando nos educandos (e os próprios educadores) formas de “estar no mundo”, buscando uma relação mais harmoniosa com ele e contribuindo, inclusive para sua transformação. Assim, foram identificadas concepções que envolvem as dimensões de conhecimentos, valores (éticos e estéticos) e participação, algo que objetivamos junto aos professores.

3.2. Categorização dos resultados

Conforme sugerido por Oliveira et al. (2003), as análises iniciaram a partir de “leituras flutuantes” dos documentos obtidos na coleta de dados. No caso dos professores participantes do curso “Educação Ambiental e o trabalho com Valores”, os documentos foram:

- as transcrições das reuniões do curso;
- os diários de cada professor, os quais continham relatos e reflexões a respeito dos assuntos tratados nas reuniões;
- os planos de ensino dos professores e respectivos relatórios;
- as avaliações do curso pelos professores e
- as transcrições das entrevistas realizadas com eles para coleta complementar de dados.

Quanto aos arte-educadores, analisamos as respostas do questionário que lhes fora enviado.

Através das leituras de todos os documentos supra-citados, foram identificadas unidades de contexto - tendo em vista unidades que se mostraram relevantes à pesquisa - , agrupadas em categorias, as quais emergiram do texto sob a luz dos objetivos e do referencial teórico desta pesquisa. As categorias, abordando aspectos mais amplos, foram subdivididas, quando necessário, em subcategorias, que especificam aspectos abordados na categoria.

Os resultados expressos em categorias e suas divisões foram divididos em dois quadros, um para os professores e outro para os arte-educadores, de modo a facilitar a visualização, permitindo uma melhor distinção e comparação entre esses dois grupos.

O Quadro 2 resume as categorias, subcategorias e os temas recorrentes encontrados nos dados referentes aos professores.

O Quadro 3, a seguir, apresenta a categorização realizada a partir da análise dos dados provenientes dos arte-educadores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	TEMAS (unidades de contexto)
Experiências Relacionadas à dimensão estética, trazidas pelos professores	Independentemente do curso	- Apreciação de obras artísticas relacionadas às vivências, - Influências de pessoas próximas
	Contato dos professores com a dimensão estética durante o curso	- Experiências de apreciação proporcionadas pelo curso.
Entendimentos sobre a dimensão estética no contexto da EA: Funções/ Importância da Arte	_____	- Arte como recurso para promover a reflexão, a mobilização, sensibilização, entre outros. - Importância da dimensão estética em EA
Professores	Esfera Profissional	- Aspectos relacionados à profissão que influenciam o trabalho com a dimensão estética
	Esfera Pessoal	- Características pessoais que influenciam o trabalho com a dimensão estética
Receptividade dos Alunos	_____	- Envolvimento dos educandos com as atividades propostas; - Possíveis limites impostos pelos educandos
Instituição	Estrutura geral da instituição	- Imposições e interesses das instituições; - Oficinas e suas possibilidades; - Disponibilidade de recursos e materiais didáticos
	Resistência de grupos dentro da instituição	- Organização de grupos dentro da instituição que contornam determinadas imposições
	Currículo	- Restrições curriculares às quais os professores devem se ajustar - Falta de tempo
Inserção da dimensão estética em práticas relacionados à EA	_____	- Dificuldade em relacionar dimensão estética e EA - Preferências por outros temas/modos de atuação que não pela via da estética. - Possibilidades e aspectos que facilitam a inserção

Quadro 2. Categorias, subcategorias e temas que emergiram da análise dos dados (dos documentos disponíveis,) relativos aos professores participantes do curso “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, realizado durante o ano de 2008.

CATEGORIAS	TEMAS (unidades de contexto)
Entendimentos sobre a dimensão estética no contexto da EA: Funções da Arte	- Arte como forma de sensibilização, engajamento, reflexão, emancipação, entre outros.
Público-alvo⁴	- Envolvimento dos educandos com as atividades propostas; - Possíveis limites impostos pelos educandos
Instituição	- Características institucionais que influenciam o trabalho
Recursos/materiais/infra-estrutura	Disponibilização de materiais/instrumentos/verba que possibilitem o trabalho
Inserção da dimensão estética em temas e práticas relacionados à EA	- Resistências quanto à recepção/aceitação dessas propostas - Possibilidades desse trabalho

Quadro 3. Categorias, subcategorias e temas que emergiram a partir da análise dos dados do questionário respondido pelos arte-educadores investigados.

Cabe-nos agora discutir os dados obtidos, a partir dessas categorias, subcategorias e temas, ilustrando-os com trechos dos documentos que justificam os agrupamentos. Esses trechos, expressos em *itálico*, encontram-se precedidos pelas iniciais dos nomes dos respectivos sujeitos que os anunciaram. Os termos *Coord.* e *Colab.* indicam as falas (ou referências) da coordenadora e dos colaboradores⁵ durante o curso de formação docente. Em relação aos professores, foram introduzidas muitas vezes trechos não originários diretamente das transcrições das falas das reuniões do curso, com a preocupação de tornar mais compreensível ao leitor o sentido dos diálogos; nesses casos esses excertos serão especificados, entre colchetes.

As categorias comuns aos dois grupos de sujeitos dessa pesquisa serão discutidas em conjunto.

Experiências relacionadas à dimensão estética, trazidas pelos professores

A partir da reunião de fragmentos que continham informações referentes à apreciação, pelos professores, de determinadas obras artísticas por influência de professores ou familiar; à

⁴Devido ao caráter por vezes não escolar das atividades realizadas pelos arte-educadores, optamos por tratar dos seus educandos utilizando o termo “público-alvo”.

⁵A coordenadora é a responsável pelo curso, e os colaboradores são estudantes (graduandos e pós-graduandos) envolvidos com a pesquisa relacionada ao curso de extensão e professores convidados da UNESP.

infância associada a algum tema derivado do curso; à apreciação relacionada à formação acadêmica e às experiências relacionadas ao contato corriqueiro com expressões artísticas (filmes, artesanatos), além daquelas com a dimensão estética proporcionada pelo curso de formação, verificamos os entendimentos que se apresentavam sobre a dimensão estética.

O referido curso propiciou momentos de reflexão e troca de idéias entre todos os participantes, de modo que muitas experiências pessoais dos professores foram compartilhadas. Muitas dessas trocas referiam-se às experiências estéticas dos professores, as quais associavam aos debates e atividades promovidas pelo curso.

De acordo com Kenski (1994), alguns estudos já comprovaram que os professores personalizam o modo de atuar em sala de aula, a partir das vivências pessoais. A identidade profissional do professor é derivada, além de sua formação institucional e prática profissional, de um processo de experiências vividas e sentidas (RÖESCH, 2008).

Em um contexto mais amplo, entendido como um pano de fundo para um trabalho significativo com a dimensão estética, principalmente com a arte, em sala de aula, evidenciou-se, a partir dos relatos dos professores, a importância desses se voltarem para os próprios valores e experiências antes de concretizarem seu trabalho, como nos conta uma das professoras:

Em alguns momentos durante o curso procurou-se propiciar aos professores o contato com a dimensão estética, e isso pareceu muito significativo para eles, remetendo-os a comentários sobre si mesmos e sobre lembranças de vida:

G. E é engraçado porque esse negócio que você falou dos próprios valores, olhando o nosso ali, talvez realmente a gente faça essa coisa separada mesmo.

E.C. A atividade de campo utilizando o recurso da fotografia despertou-me lembranças perdidas no tempo. [diário].

Entendemos que as referências trazidas pelos professores em relação às suas vivências pessoais, evidenciam um contexto amplo de formação do indivíduo, destacando-se nelas, no caso dessa pesquisa, o quão significativo as experiências estéticas podem ser nesse sentido e o quanto podem/devem ser oferecidas nos cursos de formação docente.

Como mostra Duarte Júnior (2006, p. 206):

uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas [...]. Nesse sentido, a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas levadas a efeito no âmbito de ensino superior.

Além de um trabalho com apreciação da área verde do entorno, a partir do qual identificaram elementos significativos os quais fotografaram, durante o curso, os professores também elaboraram cartazes, analisaram a proposta de ensino de uma das colaboradoras, a qual contemplava a dimensão estética, além de apreciarem uma animação em vídeo trazida por um convidado. Todas essas atividades procuraram envolver de algum modo a exploração da dimensão estética, seja analisando sua inserção em um plano de ensino, seja vivenciando essa experiência.

Em outros momentos, os professores assistiram a filmes e discutiram temas propostos por charges. Nesses casos, a proposta do curso era no sentido de utilizar essas expressões como forma de propiciar discussões específicas, como o consumismo, por exemplo, e não no sentido de exploração estética. Por isso, esses momentos foram desconsiderados em termos de categorização. Cabe destacar aqui, que o propósito do curso “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” era o de trabalhar os valores de forma ampla, abrangendo a dimensão estética e o contato dos professores com tal dimensão, sem que isto fosse o foco principal do projeto.

Entendimentos sobre a dimensão estética no contexto da EA: Funções/Importância da arte

Ao considerarmos os entendimentos que os professores apresentaram sobre a dimensão estética nos trabalhos de EA, apoiados nos estudos e discussões que foram estabelecidas durante o curso, esses se revelaram a partir das várias atribuições dadas às obras/expressões artísticas, entendidas por nós como a importância que esses sujeitos conferem à dimensão estética. As várias funções atribuídas à arte pelos professores foram:

- Sensibilização, principalmente através de vídeos:

R⁶. Mas tem o vídeo, o vídeo é pra sensibilizar...

⁶Iniciais que não correspondem àquelas dos professores, conforme o Quadro 1, acima, correspondem a outros participantes do curso que não chegaram a elaborar o plano de ensino e, por isso, não participaram desta pesquisa. Consideramos importante, porém, apresentar algumas de suas colocações, de modo a contextualizar as situações destacadas.

E.C. “Através da arte, do olhar estético, pode-se trabalhar a sensibilização para os valores e o meio ambiente”. [diário]

- Mobilização

L. S. Quando eu te falei a respeito do documentário, que eu gostaria de produzir com eles, eles ficaram meio assustados, “mas como é que a gente vai fazer?”, aí eu peguei um vídeo no You Tube do Projeto Tamar, que o Lenine gravou, é bem pequenininho, só pra mostrar como é o Projeto Tamar, eles adoraram por causa das tartarugas.

- Comunicação/ Conscientização

L.S. [relatando a pergunta feita por um aluno] “Professor, nós podemos fazer vídeos e mostrar pra todo mundo da escola pra eles poderem nos ajudar, porque é difícil nós da 5ª série chegar pros grandões [modo como os alunos da 5ª série referem-se às turmas de 6ª série em diante] e pedir ‘você tem uma pilha pra me dar?’, aí eles vão falar ‘não, não tenho pilha não’ [...]”

L.S. Sim, mas então, esse vídeo aqui, é um vídeo que eles fizeram de conscientização que eles mesmos deram a idéia, que é o vídeo que eu passei essa semana pra toda a escola.

- Sensibilização e trabalho com conhecimentos, de forma articulada

Durante momentos do curso em que fora falado a respeito da dimensão estética e, principalmente, nos momentos em que os professores elaboravam seu plano de ensino buscando incluir nele expressões artísticas, houve sempre a preocupação, por parte dos colaboradores e coordenadora, de orientar os participantes do curso no sentido de trabalhar, sempre que possível, buscando articular a apreciação estética aos conhecimentos referentes à obra trabalhada. O trecho abaixo parece revelar esse entendimento por parte de um dos professores:

E.C. O filme é como forma de sensibilização e também pra levantamento de conhecimentos prévios. Então você coloca o filme, depois do filme os comentários sobre o que eles viram lá.

- Para indução/reflexão/discussão

E.C. “Leitura da crônica de Cecília Meirelles, Compras de Natal, e do poema concreto de Augusto de Campos, Lixo. Interpretação dos textos com reflexão sobre o consumo [...]”. [plano de ensino].

- Para identificação indireta de idéias/concepções

G. “Podemos ver essa concepção [antropomórfica e utilitarista da natureza] em poesias, histórias infantis, desenhos, etc.”. [diário].

- Para apreciação

Coord. Então é um momento que você vai parar pra eles verem a poesia, sentirem a poesia, ou seja, é o momento da apreciação estética.

G. Isso.

- Para cativar/ despertar interesses dos alunos

G. Quando você agrega outros meios de aprendizagem, como a arte, você acaba despertando no aluno coisas que às vezes ele não gosta, ou que ele gosta. [entrevista].

L. Eu tinha um pouco de dificuldade pra trabalhar com os alunos [quando começou a atuar em sua escola], então eu pensei assim “eu preciso fazer alguma coisa diferente”

Pesquisadora: Então [a arte] ajudou a cativar os alunos?

L. Também foi uma forma de cativar os alunos [...]. [entrevista].

Vale a pena lembrar aqui o apontamento que fizemos anteriormente a respeito da arte vista como instrumento. Consideramos importante reforçar que, mesmo que a arte possa apresentar utilidade (ARANHA E MARTINS, 1986), como advertido por Pareyson (1997), os fins que se pretende atingir com ela devem ser alcançados na arte, e não com a arte. Assim a arte pode exercer sua função utilitária, desde que isso não comprometa o valor artístico da obra.

Esse aspecto, no entanto, não foi levantando por nenhum professor, mas apenas pelos arte-educadores, como apresentaremos mais a frente, o que nos remete a suposição de que, para os professores, a visão da arte como instrumento parece se fazer bem presente, nem sendo problematizada.

Quanto aos filmes, muito citados pelos professores e colaboradores, segundo Bruzzo (1999), estes não devem ser usados integralmente em sala de aula, visto que são mercadorias da indústria cinematográfica. Por serem muito buscados pelos jovens, os filmes tornaram-se desleais concorrentes dos professores. Porém, podem ser utilizados como apoio ao professor, pois podem consistir numa “forma de expressão interessante, na medida em que seus autores tenham algo a propor como reflexão sobre a vida, como uma forma de falar do mundo e questionar nossas ações e instigar nossos sonhos” (BRUZZO, 1999, p.3). Devem, contudo, ser usados de forma cuidadosa e sob um olhar crítico. Nesse sentido, uma das professoras, comenta, ao tratar da fase de elaboração de seu plano de ensino:

G. Mas depois que a gente trazer, vamos supor levar um vídeo, eu tenho que jogar a idéia do que se trata pra eles tarem assistindo isso aí com uma visão mais crítica, não é? Porque assistir por assistir não tem como...

Os arte-educadores também apresentaram várias atribuições à arte no contexto de trabalhos de EA. Contudo, mesmo coincidindo, de forma geral, com a visão de alguns dos professores, que consideraram a arte sob a perspectiva de proporcionar a sensibilização juntamente com a reflexão, consideramos que os arte-educadores ainda ampliaram esta visão, ao relacionarem o processo criativo a diversos outros aspectos, como explicitado abaixo:

*K. Entendo que o processo criativo leva o ser humano a **vivenciar** questões de reconhecimento do ambiente, olhar para o mundo a sua volta, isso faz com que o individuo **reflita** esse mundo em questões tanto sociais, culturais, filosóficas e políticas como também a vivenciar de maneira mais sensível aquilo que é mais sutil e*

*inerente ao ser humano, a comunhão pacífica com a natureza, desencadeando um processo de **respeito e amor** com o ambiente e com todas as criaturas existentes no planeta, questionando e reivindicando o modo de **pensar e agir mais ético** das relações humanas.*

Também foram trazidos aspectos referentes à função da arte-educação como meio de fazer com que os educandos levantem informações e conhecimentos relacionados aos temas trabalhados (exploração da dimensão dos conhecimentos), à arte como forma de emancipação de adolescentes, à arte como caminho para o encontro das pessoas com o ser e a ancestralidade humana, de modo a colaborar na transformação da realidade; à arte como elemento integrador, em trabalhos interdisciplinares.

Outro aspecto levantado por todos os arte-educadores refere-se à arte como meio de estar e sentir no mundo, vivenciando-o. Nesse sentido, todos parecem concordar com Duarte Júnior (1983), que afirma ser a arte uma forma de permitir que os educandos vivenciem seus sentimentos, num processo amplo de aprendizagem.

Dois dos arte-educadores se manifestaram quanto à discussão sobre a utilidade da arte. Mesmo com as atribuições funcionais da arte, um dos arte-educadores coloca:

A. E quando digo prática, não falo necessariamente num sentido utilitarista, pois a arte, de certa forma, não tem utilidade. Ela transcende a noção de utilidade, não cabe nessa lógica. Mas principalmente, de prática enquanto relação com o outro para a criação estética [...]. Arte é a experiência viva, a troca, a tentativa e erro, a ação.

Outro artista coloca a relação entre estética e arte, e a questão da arte engajada, lembrando-nos da discussão posta por Pareyson (1997), o qual afirma que a arte pode exercer sua função desde que não perca seu valor estético. Neste caso, o arte-educador parece discordar do autor, como destacado na última frase:

*P. A gente pode realizar uma arte e ser arte pra gente sem ter um primor estético louvável que seja. Eu pelo menos, que defendo uma arte engajada, digo que nem tudo é estético, mas dando preferência ao conteúdo, a informação que aquilo pode conter. **É claro, se possível, estarem juntos, mas é possível ter conteúdo e não ter na forma uma beleza agradável ao paladar.***

O Professor e sua formação⁷

Os contextos que envolvem os limites e possibilidades, por parte dos professores, para que estes concretizem um trabalho com a dimensão estética, incluindo a arte, em sala de aula se evidenciaram em muitos relatos, nas esferas pessoal e profissional de suas vidas, que se articulam.

Com relação à *esfera Profissional*, foram relatados aspectos referentes à formação do professor, que, como já foi visto, vem ocorrendo dentro de padrões tradicionais que tendem a fragmentar o conhecimento. Os professores não foram preparados para o trabalho com valores, principalmente os estéticos, o que dificulta trabalhos como os propostos pelo curso em sala de aula. No decorrer do curso, vários foram os relatos dos professores que evidenciaram esse problema:

E.C. Realmente, não fomos preparados para trabalhar valores [...]. [diário].

G. Muitas vezes ficamos presos em conceitos adquiridos em nossa formação acadêmica [...]. [diário].

A facilidade ou não para utilizar recursos audiovisuais, e as limitações/desconhecimento de certas técnicas e procedimentos de ensino também foram considerados nessa esfera, pois entendemos que os cursos de formação de professores poderiam ou deveriam propiciar certo preparo nesse sentido.

Na *esfera pessoal*, evidenciaram-se as características pessoais dos professores que contribuem ou não para um trabalho não convencional em sala de aula, como o envolvimento com as artes (uma das professoras participantes é atriz amadora), preferências por certas modalidades artísticas, interesses pessoais, etc.

Apesar das dificuldades iniciais por parte dos professores, nas entrevistas realizadas, todos afirmaram que o trabalho envolvendo a dimensão estética da EA pode ser aplicado por quaisquer professores, independentes da área, mas desde que tenham preparação para isso, como destaca uma das professoras:

⁷O termo “formação” explicitado neste texto não se restringe apenas à formação escolar/ acadêmica formal, mas também àquela que ocorre ao longo da vida, incluindo as experiências pessoais de cada indivíduo que contribuem para sua visão do que é ser professor e seu trabalho.

E.C. Acredito que os professores de qualquer área podem trabalhar com essa dimensão, porém, nem todos estão preparados para trabalhar com esses valores ou com essa dimensão estética do trabalho com meio ambiente. A própria formação, juntamente com os valores já internalizados em cada um, muitas vezes, impede que esse tipo de trabalho seja realizado. [entrevista].

Para Perissé (2009), tanto os professores – independentemente da disciplina de atuação - quanto os alunos se beneficiariam “com uma autoeducação que desse especial atenção à dimensão estética da cultura e da vida” (PERISSÉ, 2009, p. 39).

A receptividade dos alunos

Em alguns momentos do curso, os professores apontaram algumas características dos alunos que podem tanto ajudar o desenvolvimento de seu trabalho, como podem impor limites a ele. Encontramos várias referências às dificuldades dos alunos que podem atuar ou não como empecilhos em diversos trabalhos em sala de aula, dentre eles aqueles ligados à dimensão estética e expressões artísticas.

Seguem, abaixo, os alguns aspectos levantados pelos professores:

- Alunos não sabem nem desejam associar os saberes. De acordo com os professores, os alunos restringem os conhecimentos à cada disciplina, questionando o professor quando este se refere a algo não diretamente relacionado com a disciplina que ministra. Os professores reconhecem, contudo, que esta fragmentação dos saberes é provocada tanto pela instituição como pelos próprios professores:

E.C. E os alunos, eles não conseguem ver essa ligação entre os conhecimentos [...]. Porque outro dia nós estávamos... tínhamos alguns temas pra serem discutidos dentro da notícia, e apareceu lá, células tronco, porque era... foi quando eles aprovaram as pesquisas, e eles não sabiam nada sobre isso, e eu comecei a explicar aquilo que eu sabia e conhecia, e fui, e eles perguntando e... aí um aluninho virou e falou assim pra mim “Oh professora, mas isso é aula de Português ou de Ciências?”

- Alunos têm dificuldade em trabalhar com materiais/formas de expressão diferentes das que eles estão acostumados no cotidiano, tanto em relação à recepção de propostas quanto à produção/expressão das idéias de forma artística.

E.C. O uso da arte para expressar as idéias [em cartazes que deveriam utilizar várias formas de arte] foi muito complicado pra eles.[diário]

E.C. Nessas experiências [trabalho com poesia concreta] percebi que é muito difícil para os alunos observarem, refletirem e entenderem as idéias e/ou sentimentos expressos nesse tipo de texto, pois não são diretos, estão atrelados a imagens, a um jogo que envolve grande sensibilidade. [entrevista].

- Alunos apresentam uma visão depreciativa a respeito das aulas de Educação Artística e Educação Física, apontando essas como “aulas vagas”:

A.M. Tanto é que eles falam assim, eles estão na sua aula e mas eles falam, “Ah, a próxima aula é vaga!”. Do que é que é? Artes ou Educação Física!

Por outro lado, muitas vezes os alunos apresentam facilidade para lidar com tecnologias (principalmente uso de internet e recursos áudio-visuais, que podem ser ferramentas com as quais os professores têm dificuldades em manipular), o que pode auxiliar os professores em sala de aula. Os alunos, por exemplo, têm familiaridade com internet e uso de vídeos/aparelhos audiovisuais:

L. S. Ah... eles vão fazer o vídeo deles, se eu der uma câmera na mão deles...

L. S. Os outros vídeos que eu coloquei, fui eu quem pegou. Só que esses dois da pilha em especial foram esses alunos, que eles foram, procuraram, baixaram; é lógico que são aqueles alunos mais descolados, que têm acesso, vai, inclusive um deles tem um notebook dele, em casa, fora o computador da casa dele; e trouxe pra mim, gravou no computador da escola, eu peguei e depois gravei em DVD.

G. Ah, essa molecada, eles manjam dessas coisas.

Quanto aos arte-educadores, é apontado por um deles o grande interesse e receptividade de crianças e adultos (principalmente as mulheres) perante as suas propostas, mas também apontam para dificuldades geradas pela expectativa diferente com relação à propostas de trabalho que oferecem.

O artista P. fez a seguinte colocação, a respeito da procura por trabalhos em EA e receptividade do público-alvo:

P. Creio que esta é uma falha recorrente nas atividades de EA em geral, a avaliação. No caso das artes então, mais ainda. Claro que todos gostam de atividades lúdicas, mas o que aponto é como equilibrar o prazer e lazer com o educativo, não é? [...] A procura também é sempre grande, pois muita gente gosta de artes e de meio ambiente [...]. Ainda mais quando tratamos de confecção de artesanato e outras atividades ditas "menos sérias" (na verdade passadas de um modo menos formal, mais horizontal e dialógico), há preferências. Mas está aí também a dificuldade: em um caso ao menos tentei ser mais lúdico, mas o público queria algo mais técnico (num curso de Pós), mais conteúdo que forma e houve um certo descompasso em alguns.

Um problema levantado tanto pelos professores quanto pelos arte-educadores refere-se ao trabalho com adolescentes. Um dos professores atribuiu a dificuldade em lidar com adolescentes à timidez típica desta fase:

L. [...] adolescência deixa mesmo a pessoa mais tímida, mais fechada, tem vergonha de existir, basta existir pra ter vergonha; então é uma dificuldade trabalhar com adolescente [...]. [entrevista].

Outro professor afirma que os adolescentes estão voltados para si mesmos, abrindo mão dos próprios valores em função do grupo em que estão inseridos:

E.C. [...] o trabalho com adolescentes, que naturalmente têm dificuldade de olhar o outro porque estão voltados para si mesmos, acaba prejudicando o desenvolvimento de muitos valores. Muitas vezes, são efetivamente sensibilizados por uma cena, um poema, uma música, um quadro, etc., mas não demonstram sua mudança de postura em suas ações porque pertencem a um grupo, e nem sempre esse grupo compartilha dos mesmos valores. Então, anulam-se em nome do grupo. [entrevista].

Nesse viés, a arte-educadora K. coloca que, por trabalhar com propostas envolvendo a criatividade, há uma certa agitação dos adolescentes, devido às atividades dinâmicas. Ela

destaca também que todos os educandos podem se sentir envergonhados diante de propostas com as quais não estão familiarizados, porém esses problemas são contornáveis.

O artista A. considera que a arte e a questão ambiental desinteressam aos jovens, que estão “‘contaminados’ pela sociedade de consumo e do espetáculo” atraídos por temas como “Sexualidade, drogas, violência, além de moda, música, dança”, os quais podem atuar como uma ponte de partida para a criação de um vínculo maior com o adolescente, de modo a proporcionar a introdução da temática socioambiental.

Apesar dessas dificuldades por parte dos alunos/público alvo, todos os participantes afirmaram que, em geral, há maior envolvimento dos educandos quando se aplicam trabalhos com arte.

A Instituição educacional

Imposições ou orientações de cunho institucional, como restrição aos professores quanto ao desenvolvimento de projetos fora dos interesses determinados pelos órgãos oficiais governamentais da educação, oficinas e suas possibilidades, e mesmo a (in)disponibilidade de recursos e materiais didáticos foram aspectos que reunimos, por estarem articulados ao trabalho do professor dentro das escolas e por, de forma indireta, dificultarem o trabalho com a dimensão estética.

Inúmeros foram os momentos durante o curso em que os professores se referiram a determinações que partem do Governo Estadual e dos órgãos públicos ligados à Educação (secretarias, etc.) que cerceavam seu trabalho. No ano de 2008, a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo lançou uma Proposta Curricular aos professores, na qual se contemplava material didático específico, o caderno do professor, distribuído pelo governo. Além disso, segundo relatos dos professores, foi vetada a possibilidade de desenvolvimento de projetos nas escolas, de forma a não desviar o trabalho com os cadernos. Isso, na visão dos professores, foi prejudicial às suas aulas, e os preocupou muito em função da implementação do plano de ensino, derivado do curso, que eles deveriam aplicar.

E.C. Por exemplo, eu, a sala que eu, a sala que eu estou trabalhando o “Letra e Vida”, eu já não vou trabalhar esse que eu estou trabalhando, esse eu vou ter que trabalhar no outro... porque não dá o tempo; aliás pra trabalhar o do “Letra e Vida” a supervisora teve que aprovar.

Prof. A. O problema está sendo a outra parte da hierarquia, ali que é o problema nosso; o que está matando a gente é aquilo lá, porque pra conquistar aluno pra ter aquilo lá, a gente já tem, a gente já está com a faca e o queijo na mão já cortado e já comido faz tempo. Eu nunca tive problema com aluno....

Algumas vezes os professores se referiram às oficinas que ocorrem nas escolas de período integral. Elas foram criadas pelo governo do Estado de São Paulo com o objetivo de propiciar aos estudantes do Ensino Fundamental do estado uma complementação ao ensino curricular, a partir de vivências ligadas aos campos sócio-cultural, esportivo e tecnológico. As oficinas devem oferecer “ações curriculares direcionadas para: I - orientação de estudos; II - atividades Artísticas e Culturais; III - atividades Desportivas; IV - atividades de Integração Social; V - atividades de Enriquecimento Curricular” (SÃO PAULO, 2005). Essas possibilidades, aparentemente, facilitariam a introdução de trabalhos com a dimensão estética na escola (restrita, teoricamente, apenas às aulas de Educação Artística), embora ela possa servir, muitas vezes, como apoio aos professores para complementarem suas aulas tradicionais. A possibilidade do trabalho diferenciado pode ser evidenciado pelo professor L. S., que realizou seu plano de ensino no contexto das oficinas, e não das aulas:

L. S. É, é diferente, oficina é diferente, eu tenho mais liberdade. Oficina pedagógica eu tenho a liberdade de fazer o que eu quero.

A.M. De criar.

L. S. Eu tenho que estimular eles a criarem uma coisa fora do papel. [...] A coordenadora de certa forma têm que ficar no meu pé pelo seguinte, ela não pode deixar em momento algum, que as oficinas pedagógicas, sala da leitura, saúde e qualidade de vida, centro de pesquisa, caia na mesmice de assim vamos dizer conteúdo, porque é oficina, ele tem que contemplar conteúdos e habilidades que vão ajudar no currículo básico, então tem que ser uma oficina, e o que se pensa em uma oficina, bastante trabalho manual, audiovisual, uma atividade diferente.

Ao analisar os dados, percebemos que muitas referências dos professores se relacionavam especificamente a Proposta Curricular que eles deveriam seguir, demonstrando os limites e possibilidades de se trabalhar com o material pronto e, principalmente, a preocupação dos professores em articularem os Planos de Ensino elaborados no curso, na

proposta curricular programada para sua série escolar. É o que as professoras E.C. e G. nos esclarecem em seus diários:

E.C. [...] essa semana nos deparamos com uma reunião para tratar dos “números da educação” [...] Assistimos a vídeos quase o dia todo e vimos a Secretária da Educação e os responsáveis pela Nova Proposta Curricular se esforçarem muito para convencer diretores, coordenadores, professores e funcionários de que os números precisam melhorar. Com a Nova Proposta Curricular, os conteúdos, habilidades e competências estão definidos e serão cobrados. A escola que não der conta disso será prejudicada no recebimento de verbas e todos os que ali trabalham sentirão os resultados em seu salário (bônus) [...]. Realmente teremos que apelar e lutar muito para aproveitar todas as oportunidades de ação pra colocar em prática idéias e trabalhos os quais acreditamos que farão a diferença para a formação dos valores e de um indivíduo que pensa e age corretamente em relação às questões ambientais. [diário].

G. Estou vivendo e meus colegas também, um período de transição. Propostas de ensino são impostas; muitas vezes longe da realidade da escola pública. [diário].

G. O governo nivela a educação muito por baixo, impedindo que a escola tenha a possibilidade de avançar nas suas dificuldades. Pra ter uma idéia, fomos proibidos de desenvolver projetos. O próprio governo não estimula a participação do professor e da escola no processo de ensino-aprendizagem. [diário].

L.S. Conteúdo esse que se enquadra na Proposta Curricular do 3º Bimestre da Disciplina de Ciências. [Plano de Ensino]

Outra questão apontada pelos professores, relacionada ao currículo, é a questão da falta de tempo que estes profissionais têm, devido à pressão sentida por eles no que diz respeito ao cumprimento da Proposta Curricular do governo, cobrada por meio de uma prova anual para os alunos. A falta de tempo, além de tornar difícil a troca de idéias e experiências entre os professores, o que seria uma rica fonte de aprendizado para todos eles, também impossibilita a inserção de diferentes trabalhos em sala de aula, além daqueles previstos no currículo escolar. Alguns relatos pertinentes a esse tema estão dispostos a seguir:

G. [...] A gente tem 33 aulas na semana, mais o HTPC, então o tempo é restrito. [entrevista].

L. Eu gosto de fazer as coisas que envolvem arte [...], as vezes é questão de disponibilidade de tempo [...]. [entrevista].

E.C. Quando você escolhe um texto dentro da proposta, mas que dê vazão ao trabalho com meio ambiente e valores, acaba ficando angustiado em relação ao tempo que esse trabalho demanda. [entrevista].

Mesmo com algumas restrições de natureza institucional, podemos constatar que alguns grupos dentro desta resistem a algumas imposições, se adaptam e promovem mudanças dentro da escola. Durante o curso, muitos foram os relatos dos professores que indicaram que a atuação e relação entre professores e coordenadores/diretores e com outros professores pode favorecer o aparecimento de “brechas” dentro do sistema de ensino, conferindo ao professor certa autonomia. Do mesmo modo, pode ocorrer o contrário, como quando, por exemplo, a coordenação e/ou direção não apóiam o professor. Os dois relatos a seguir referem-se ao tema explicitado, mas são referentes a diferentes escolas:

L. S. Naquela escola eu tenho a liberdade da coordenadora, da direção, de material, de tudo o que eu precisar.

A.M. Vixe! A diretora daquela escola é brincadeira!

Conforme a interpretação dos dados da presente pesquisa nos permite reconhecer, se os professores recebem propostas prontas, tendo pouca liberdade de atuação sobre a elaboração de suas próprias aulas, isso se coloca como um grande limite para o desenvolvimento de trabalhos diferenciais, como aqueles que considerariam a dimensão estética. Além disso, se houver a proibição ou desvalorização do desenvolvimento de projetos ou outras atividades mais livres por parte da escola, esse conjunto de fatores praticamente impede que os professores desenvolvam propostas nesse sentido, conforme expressa um dos professores:

G. A gente acaba ficando refém, não é? Eu me sinto assim, ao mesmo tempo que eu quero sair desse quadrado, eu tenho a insegurança que não vai cumprir, sabe aquela coisa? Então você fica atado...

Uma das professoras, entretanto, atua em uma escola municipal de Rio Claro, a qual não é submetida à Proposta Curricular do governo estadual. Abaixo, seguem os excertos retirados da transcrição de sua entrevista, em que aponta alguns aspectos positivos e negativos de sua escola:

L. Lá na escola [...] a gente recebe muito estímulo pra trabalhar de forma interdisciplinar, se unindo a outros professores, outras disciplinas, fazendo projetos juntos, sempre que possível, e de preferência unindo disciplinas da manhã e da tarde, o que é difícil pois os professores da manhã não são os mesmos da tarde, então a coordenadora pedagógica, a direção da escola, está sempre estimulando a gente a fazer essa comunicação [...]. É tudo de bom. Eu nunca percebi, nunca ninguém falou assim “Ah, você está deixando de dar ciências para trabalhar arte”, não, muito pelo contrário [...]. [entrevista].

Quanto aos arte-educadores, a grande maioria dos trabalhos realizados por eles se concretizaram em locais/instituições não escolares (ONGs, comunidades carentes, Institutos, projetos sócio-ambientais, etc).

Para o arte-educador A., “a instituição, suas idéias e a forma de gestão podem ser determinantes para um trabalho”. O artista A., além de trabalhos além da escola, participou de um projeto em uma universidade e compartilha com os professores a idéia de que, dentro de rígidas imposições por parte dos sistemas de ensino formal, é necessário encontrar espaço nas pequenas brechas para concretizar trabalhos de arte e EA:

A. no tocante às influências das instituições, percebo que elas exercem grande influência na natureza e desenvolvimento dos trabalhos de Arte e EA, e essa influência tem diversos matizes: pode ser lida como prejudicial num primeiro momento e como providencial para o amadurecimento em um segundo momento, por exemplo. Das experiências que tenho e as que meus parceiros compartilham comigo, acredito que um sujeito crítico numa instituição conservadora tenha

condições de trabalhar pelas bordas, pelas brechas e criar belos trabalhos apesar da instituição.

Por trabalhar em outros espaços educativos, diferenciados dos professores – em que pressupõe-se maior autonomia e ausência dos problemas relacionados a propostas curriculares, dentre outros, dois dos arte-educadores referiram-se às instituições em que participaram como espaços para o trabalho em equipe, para a atuação com diversos públicos, para reflexão sobre ética e moralidade, para mudanças de olhares. Para a arte-educadora L.G., as instituições nas quais iniciou seus trabalhos com arte-educação ambiental, são as responsáveis pela sua formação base; em suas palavras, “*na graduação, no mestrado e nos projetos de pesquisa. Essas instituições me lavaram a ser a profissional que sou hoje e todo esse aprendizado vem sendo trabalhado e transformado nas outras instituições que atuei e atuo*”.

Vale a pena apontar as questões referentes a Recursos/Materiais Didáticos, em relação aos professores. Para eles, problemas relacionados a essa questão dependem da Instituição, o que não acontece, necessariamente, com os arte-educadores, por isso tratamos disso nessa categoria - Instituição. Quanto aos arte-educadores, os recursos e materiais se constituíram em uma categoria a parte (como relatado adiante).

Muitas vezes, para qualquer atividade didática e, neste caso, principalmente trabalhos que envolvam a arte e educação ambiental, é necessário o uso de algum recurso que auxilie o trabalho do professor: aparelhos de sons, de vídeo, filmes, acessórios, além de recursos didáticos que auxiliem nas buscas dos alunos e do próprio professor (biblioteca, internet, etc). É esse aspecto que se evidencia nos relatos a seguir:

Prof. A. Quase que fiquei louco lá com um filme [...] francês. Procurei, procurei, na hora que começou essa bendita revistinha, eu cansei de procurar, liguei pra Campinas, liguei pra Araraquara pra conversar com a minha mãe, ligava em tudo quanto é locadora aqui, não acha o filme. “Não, faça adaptação, você não precisa fazer isso daí com esse filme”. Agora vem a notícia, “à risca! Tem que cumprir tudo”, vai o tonto atrás do bendito filme que não acha. R\$39, o filme.

E.C. Não, não gente eles não podem porque a nossa sala de informática não tem Internet, faz um ano e meio que nós não podemos levar os nossos alunos lá.

A.M. Você pode dar uma aula diferenciada? Sim, você pode. Por exemplo, uma aula de Química pode ser a coisa mais interessante do mundo, a aula da Física pode ser, só que é assim, eles [referindo-se à orientação existente no caderno do professor] vem com aquele livro, “Olha, você usa tal fita do Data show”, você não tem, como é que você vai dar aula de data show?

L. S. Foi o seguinte, foi igual eu falei, a filmadora que eu e a coordenadora, nós temos, é a câmera digital, ela filma até 5 [minutos] pára, até 5, pára. Nós não temos aquela...

D. Cinco minutos? É uma máquina fotográfica?

L. É. Digital. Não é ruim, mas ela não tem aquela continuidade...

Inserção da dimensão estética nas práticas relacionadas à EA.

Cabia aos professores, após uma fase de estudos sobre o referencial teórico a respeito da EA e seu conteúdo valorativo, elaborarem um plano de ensino a ser desenvolvido junto a seus alunos, que buscasse concretizar o que fora discutido ao longo do curso. É importante destacar que o plano geral de ensino foi elaborado de forma coletiva durante várias reuniões ocorridas no segundo semestre do curso. Posteriormente cada professor, a partir desse plano mais geral, em que foram discutidos os aspectos que envolviam a questão dos resíduos sólidos e sua relação com o consumismo, elaborou seu plano mais específico.

No decorrer desse processo, muitas colocações foram feitas pelos colaboradores no sentido de estimular os professores a utilizarem a dimensão estética nas suas aulas. Os professores, porém, pouco acrescentavam a essas considerações e quando o faziam, demonstravam certa dificuldade em relacionar a dimensão estética aos temas envolvidos com a EA. Assim, mesmo parecendo admitir a importância da exploração da dimensão estética nos planos elaborados, os professores sentiram dificuldades em como fazê-lo.

Quanto aos planos de ensino, os objetivos explicitados evidenciavam o interesse pela reflexão, pela busca de conhecimentos e pela participação por parte dos alunos. Não houve nenhuma referência explícita à questão da dimensão estética. Assim, entendemos que, nos planos de ensino, e considerando o referencial teórico que lhe foi oferecido (o qual apontava para o trabalho com conhecimentos, valores e participação), os professores buscaram privilegiar a participação e conhecimentos em EA em detrimento da valorativa, que no curso de formação foi relacionada à dimensão estética.

Podemos observar essa ênfase a partir do diálogo ocorrido quando uma das professoras apresenta, em uma das reuniões do curso, os resultados do seu plano de ensino:

Coord. [ao perguntar que aspectos da EA a professora contemplou mais na aplicação do plano de ensino] *E a questão do cognitivo? Pensar sobre...*

G. *Isso, aí eu achei que foi bárbaro; eu achei que foi... eu fiquei até admirada, eu não achei que uma 5ª série tivesse tanto...*

A.M. *Quer dizer que aquele lado do triângulo [referências às três dimensões da EA] foi...*

G. *Eu não achei que eles tivessem tanta maturidade pela fala deles [ainda se referindo aos conhecimentos].*

A.M. *Conhecimento.*

Considerando as práticas dos professores, estas serão explicitadas a seguir, quanto ao modo como os professores inseriram a dimensão estética nas atividades do plano de ensino em sala de aula.

- Professora E. C.

Trabalhou com o vídeo-documentário “Ilha das Flores”, com a poesia “Lixo”, do poeta Augusto de Campos, com a crônica “Compras de Natal”, de Cecília Meireles, e pediu aos alunos que produzissem, em grupos, “cartazes de conscientização sobre a relação lixo/consumo/reutilização envolvendo várias formas de expressão: desenho, pintura, colagem, fotografia, música, poesia, escrita, etc, que foram apresentados para a classe como encerramento das atividades.

Quanto ao documentário, ao final de sua exibição, a professora conversou com os alunos, perguntando o que eles sentiram ao assistir o vídeo:

E. C. *Bom pessoal, e aí? [...] A primeira pergunta que eu tenho para vocês depois de vocês assistirem o filme, é: o que vocês sentiram ao ver determinadas cenas do filme? Escolham uma cena que mais chamou atenção de vocês e tentem imaginar o que vocês sentiram no momento que viram aí a cena.*

Em seguida ocorre uma discussão que culmina em diálogos referentes ao teor do vídeo.

Em relação à poesia e à crônica, E.C. entrega os textos simultaneamente, explicando de que tema eles tratam (lixo e consumo) e pede aos alunos que discutam sobre os textos em duplas. A análise se dá em função da linguagem e dos gêneros literários das poesias, inicialmente e, em seguida, em função do conteúdo desses textos.

Embora a professora, quando da atividade com o documentário, tenha apresentado no início, uma preocupação em explorar aspectos relacionados às sensações dos alunos diante do vídeo, ao trabalhar com as poesias, esse aspecto foi desconsiderado. Acreditamos que pode ter havido uma dificuldade, pela professora, no sentido de explorar as poesias pelo viés da dimensão estética, ao mesmo tempo que deveria trabalhar com o conteúdo curricular estabelecido para sua disciplina. A dimensão estética parece aqui como mais um conteúdo a ser trabalhado, disputando espaço com os já tradicionalmente pertinentes às disciplinas escolares.

Tratando dos cartazes, não foi filmada a aula em que a professora realizou esse trabalho com seus alunos. A proposta foi sugerida por uma das colaboradoras do curso; a professora aceitou a sugestão, mas não havia visto anteriormente nada parecido. Tratava-se de “colagens” em que se utilizariam diversos materiais/formas de expressão. Sendo assim, em sala, a professora pediu aos alunos que fizessem cartazes referentes ao conteúdo trabalhado durante o plano de ensino. Ao relatar, no curso, os resultados de seu trabalho, a professora disse ter se sentido insatisfeita com os resultados, afirmando que eles não tiveram o teor artístico esperado. Em entrevista, perguntamos se ela atribuiu esse resultado ao fato de não conhecer a técnica que originou a atividade, e se isso trouxe alguma dificuldade para ela.

Pergunta: Foi muito discutida a questão daquela técnica proposta pela Colab., que se refere a uma colagem de diferentes materiais. O fato de você não conhecer a técnica trouxe alguma dificuldade pra você?

E.C. Sim. Pois eu queria que o projeto tivesse um produto final que retratasse as ideias desenvolvidas e, é claro, mostrasse até que ponto a arte havia sensibilizado meus alunos. O problema é que eu queria usar a técnica porque acreditava que seria eficiente para atingir meu objetivo, mas fiquei com receio de não orientá-los adequadamente para a realização da mesma.

Pergunta: Como foi a experiência de realizar esse trabalho (de colagem)? A que você atribui o fato dos “cartazes” terem fugido do artístico, conforme disse para o grupo?

E.C. Eu realmente penso que faltou uma elaboração maior [por parte dos alunos], com expressões mais originais sobre as idéias apresentadas nos trabalhos. Alguns alunos realizaram cartazes muito bons, mas a maioria ficou no comum, na cópia de exemplos da internet ou de propagandas. Talvez esse fato se deva ao curto tempo para a confecção dos cartazes, ou a minha própria falta de conhecimento da técnica durante a orientação aos alunos.

Assim, mesmo tendo essa professora uma formação acadêmica inicial na área de Humanidades (Letras), o que teria lhe oferecido elementos facilitadores para a realização dos trabalhos envolvendo apreciação/expressão estética, verificamos que ela também enfrentou dificuldades para realizar trabalhos diferenciados, como o dos cartazes.

- Professora G.

Em seu plano de ensino, a professora utilizou-se de duas poesias: “Lixo”, de Augusto de Campos, e “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, (sugeridas durante uma das reuniões do curso pela professora E.C.). Como finalização das atividades, pediu aos alunos que elaborassem, em um cartaz, uma propaganda referente ao lixo e ao consumo.

Ao trabalhar as poesias, a professora colocou a atividade da seguinte maneira:

G. eu vou entregar para vocês duas poesias, uma poesia, ela se chama poesia concreta, e a outra poesia é do Carlos Drummond de Andrade, e o título é “Eu etiqueta”, eu quero que vocês entrem em contato com essa poesia, e eu quero que leiam e quero que vocês sintam, e vocês vão falar para mim depois, o quê que tem a ver com o que estamos falando, se você gostou da poesia, qual poesia você gostou mais [...]. E se você acha que não tem nada a ver, se achou feia, se gostou, se emocionou, ou não, se ficou triste. Então é o seguinte, vocês vão então receber o texto, vocês vão ler, e então vou perguntar para cada um, o que achou do texto.

Inicialmente, a professora dividiu os alunos em duplas; após uma primeira leitura, toda a classe leu as poesias, como um jogral. Em seguida, ocorreu uma discussão a respeito do que os alunos acharam dos textos. Por fim, os diálogos se desenrolaram em função do conteúdo desses textos, que foram relacionados pelos alunos com atitudes de seu cotidiano.

É interessante destacar aqui a preocupação que a professora apresentou ao expor a atividade, buscando estimular em seus alunos os aspectos relacionados a sua sensibilidade, algo possível para um professor de Ciências, mas que, por muitas vezes pode deixar de ser explorado por professores dessa área.

Quanto aos cartazes, a seguir encontra-se o momento em que ela fez a proposta aos alunos:

G. Nós vamos formar grupos e cada grupo vai fazer um cartaz, pensando na seguinte proposta “o que eu posso”, eu, não é o prefeito, não é o governador, não é o mundo, é sou eu, aluno do [nome da escola]; vocês vão fazer um cartaz de propaganda, não tem na televisão propaganda de tudo? Então vocês vão fazer uma propaganda no cartaz falando ‘o que eu posso fazer para ajudar a diminuir ou para resolver o problema do lixo’. E propaganda tem que ser o quê?

Aluno: Chamativa.

G. Chamativa, bonita, colorida...

Os grupos de alunos elaboraram os cartazes e apresentaram a toda classe, posteriormente. A professora relatou, no curso, que os resultados foram além do que ela esperava, tanto em relação ao conteúdo e à reflexão que despertou nos alunos (segundo a professora, os alunos associaram a relação lixo X consumo rapidamente), quanto em relação aos cartazes, em que as idéias dos alunos foram expostas de maneira criativa, como proposto por ela em aula.

- Professor L. S.

Seu trabalho focalizou mais especificamente a questão a respeito da destinação final de pilhas e baterias não recarregáveis. Trabalhou com vídeos, cartazes, e uma obra artística, sugerida por uma das colaboradoras do curso, para montagem de um coletor de pilhas (realizadas por dois alunos que, segundo o professor, apresentavam “dom artístico”) e, finalizando o plano de ensino, houve a produção de um documentário a respeito do tema.

Durante o curso de formação docente, L. afirmou que procurou dar aos alunos a maior liberdade possível para criação do vídeo, sendo responsável apenas por orientações, roteiro e edição final do documentário, etapa avaliada por ele como a mais trabalhosa:

L. S. Eu achei que eu não ia conseguir terminar esse documentário até hoje.

Coord. S3rio? Foi uma luta, foi muito dif3cil?

L. S. Foi, mas n3o por causa da parte dos alunos, n3o por causa da disposi33o deles, da participa33o, foi da parte mesmo de confec33o, da t3cnica.

Expondo ao grupo, durante uma reuni3o do curso, sobre seu (3rduo) trabalho para instala33o do programa apropriado, reuni3o de v3deos que havia feito a partir de m3quina digital comum, com toda sua limita33o (grava v3deos de 5 minutos), em v3rios trechos ele nos apresenta os esfor3os que fez para constru33o de um trabalho diferenciado:

L.S. Ent3o a quest3o do v3deo, eu dei na m3o deles essa semana a c3mera, e a gente estava desenvolvendo os cartazes para p3r na escola, para fazer a campanha na escola de coleta. Ent3o eu deixei a cargo deles a c3mera e eles mesmos fizeram o v3deo, eu s3 n3o tive a oportunidade de passar para o DVD ainda, no pr3ximo encontro voc3 vai ver, vai dar tempo de ver, fazendo cartazes, desenvolvendo.

Coord. Ah, voc3 filmou a classe?

L. S. Eles, eu n3o fiz nada. Como eu disse semana passada, esse projeto eles bolaram, eles fizeram, eu n3o fiz nada. Se tivesse 100% de participa33o, 90% 3 deles e 10% 3 minha e 3 muito. Eu n3o tive participa33o nenhuma e foi isso que eu achei interessante.

[...]

L. S. [...] a3 come3ou a batalha da edi33o. A3 eu juntei dois e tr3s alunos que n3o queriam participar, aparecer e falei, 3 assim, assim, assim, voc3s t3m outro jeito? N3o, professor n3s temos outro jeito, vai pelo Nero que 3 muito mais f3cil do que o Movie Maker. Ent3o vamos pelo Nero, eles sentaram comigo ontem dez horas da manh3,, n3s ficamos at3 oito horas da noite na escola. Levei eles para casa depois, pediu autoriza33o da diretora, a3 n3s montamos, a3 depois que estava montado, eu cheguei em casa e passei para o DVD.

Embora n3o tendo sido poss3vel a observa33o e filmagem de todas as aulas desse professor, percebeu-se sua empolga33o, durante as reuni3es do grupo, ao narrar toda a experi3ncia vivida, apontando tanto para o interesse dos alunos quanto para o trabalho que conseguira, com muito esfor3o, conduzir at3 alcan3ar a produ33o final do v3deo.

Vale a pena informar que, para que fosse possível a concretização desse vídeo, foi realizada uma reunião extra com uma pessoa que se prontificou a ensinar ao grupo como trabalhar com um programa de edição de vídeo, mais uma vez apontando o quanto o trabalho com diferentes formas de expressão necessita da formação específica para tal.

- Professora L.

Mesmo tendo um grande envolvimento com outras formas de arte, tendo atuado em sua escola como responsável pela Oficina de Teatro, o que nos fora contado em vários momentos do curso, a professora L., ao elaborar seu plano de ensino, cujo tema abordado foi “plantas medicinais”, não havia inserido explicitamente neste nenhum elemento que denotasse a dimensão estética. Porém, no decorrer do trabalho, realizado no primeiro semestre de 2009,⁸ e segundo seu depoimento, acabou por inserir essa dimensão, incluindo atividades com música, desenhos e esquetes. Quando questionada, em entrevista, do porquê desse fato, e de que forma procedeu durante o plano, em relação à dimensão estética, L. respondeu:

L. Eu uso... tem um monte de coisa que eu uso e na verdade eu nem vou colocando [no plano de ensino], e que eu vou pensando na melhor forma de dar um conteúdo e vou buscando os recursos [...]. Teve a esquete, que foi uma pequena cena, de interpretação teatral, que eu dividi eles em grupos; teve também os desenhos que eles fizeram pra ilustração do livrinho [referente às plantas medicinais pesquisadas pelos alunos], que eu ainda não terminei de editar [...]. E também com música de fundo [temas referentes a plantas medicinais] para inspirar o desenho para ilustrar o livreto.

Nos perguntamos até que ponto, ao buscar “a melhor forma de dar um conteúdo”, o recurso é empregado apenas como um instrumento diferenciado, sem preocupação estética, ou se, ao empregá-lo, esta preocupação se faz presente, implicando em um cuidado maior do professor em promover o envolvimento dos alunos nessa direção. Como essas aulas não foram filmadas, não é possível examinar como as atividades se desenrolaram.

Com a finalidade de melhor compreendermos e complementarmos a visão a respeito dos entendimentos e práticas dos professores em relação à dimensão estética no contexto da EA, perguntamos, em entrevista, realizada no segundo semestre de 2009, se eles viam alguma

⁸Por motivos pessoais, a professora se ausentou do curso no segundo semestre de 2008; mas optou por elaborar e aplicar um plano de ensino em 2009, no primeiro semestre.

integração entre as esferas da estética, arte e educação ambiental, tendo em vista as discussões no curso de formação freqüentado e como isto se daria, caso a resposta fosse afirmativa.

Embora os três professores entrevistados tenham assumido existir uma relação entre essas esferas, as respostas de dois dos professores confirmaram a dificuldade que eles têm em articular esses temas, pois eles desviaram a resposta à questão para falarem da importância do curso ter mostrado essa nova visão ou do envolvimento que tiveram com arte e educação anteriormente ao ingresso no curso. Apenas uma das professoras (a formada em Letras) apontou uma relação direta entre arte e EA, como explicitado a seguir:

E.C. [...] é importantíssimo trabalhar as questões ambientais e os valores utilizando a dimensão estética e a arte. A arte mexe com a sensibilidade e com a afetividade e o clima afetivo propicia a reflexão. As novas posturas frente ao meio ambiente e aos outros indivíduos só são alcançadas através dessa sensibilização. É ela que faz o indivíduo colocar em “ação” seu conhecimento a respeito do assunto.

Para os arte-educadores pareceu mais clara a associação entre arte e EA, sendo que as dificuldades apontadas por eles para trabalhar com tal associação vêm no sentido oposto, quanto à aceitação de segmentos da sociedade frente a propostas diferenciadas que utilizam:

A. [uma das dificuldades para a inserção de trabalhos com arte e EA é a] visão de mundo fragmentada: as “caixinhas” do conhecimento e da realidade não cabem na arte, não cabem na educação e não cabem na Vida. Para fazer arte-educação ambiental é preciso construir um olhar complexo para a realidade e interpretar o seu fazer como artístico e pedagógico, reitero, antes de qualquer adjetivo (ambiental, rural, profissionalizante, etc).

P. Mas os obstáculos também são inúmeros: rigidez mental, crença na não seriedade do lúdico, insensibilidade estética, cartesianismo, falta de interdisciplinaridade, de diálogo, transparência, horizontalidade, trabalho em rede etc.

A arte educadora K. aponta a dificuldade de mobilização e, no caso do trabalho com adolescentes, a resistência do grupo familiar (mais tradicional) em que o jovem está inserido. Para ela, as famílias são “fechadas e muito resistentes dentro de uma visão antiga muito consolidada”.

A arte-educadora L. G., nesse sentido, também aponta:

Ao trabalhar com arte lidamos com limites culturais e sociais herdados do histórico da arte-educação no país – uma carga pesada de preconceitos e dificuldades que temos quando ensinamos artes. No nordeste a área de EA ainda é muito incipiente e existem muitos estereótipos – o que acaba não sendo diferente com relação ao ensino de arte. Assim, quando temos o ‘trinômio’, como gosto de nomear – arte-educação-ambiental herdamos preconceitos e estereótipos que aos poucos podem ser esclarecidos e trabalhados com conhecimento e persistência [...].

Percebe-se, através dos relatos dos arte-educadores, como foram diversos os trabalhos por eles realizados. Em geral, esses trabalhos constituem-se em Oficinas e Mini-cursos englobados em projetos de instituições governamentais ou não, envolvendo várias faixas etárias. Todos os arte-educadores trabalharam com mais de um tipo de expressão artística: teatro (técnicas de improvisação, montagem de pequenas peças, etc.), dança/expressão corporal, pintura/desenho, modelagem, produção e exibição de vídeos/documentários, fotografia, música e trabalhos manuais (confeção de brinquedos e bijuterias com materiais recicláveis, por exemplo).

Outro ponto em comum entre os arte-educadores é o fato de vários trabalhos realizados estarem voltados a comunidades locais, além de projetos em escolas, universidades, espaços voltados ao lazer em áreas naturais e com formação de professores.

Quanto aos professores, é importante destacar o quanto o espaço de troca propiciado pelo curso possibilitou a eles trocar idéias e materiais com o apoio da equipe da Universidade. Se os professores, em função de sua formação inicial, têm dificuldades maiores para realizar esse trabalho, essa dificuldade pode ser diminuída em situações de intercâmbio como essa que se apresentou com o curso.

Arte-educadores: Recursos, materiais e infra-estrutura

Quando questionados quanto aos recursos utilizados para realização do trabalho com arte e EA, os artistas se referiram a estes também como formas para realização do trabalho. Nesse sentido, nos pareceu que a Instituição não é a responsável pela (in)disponibilidade de recursos, tanto quanto o é para os professores. Portanto, para os artistas, os recursos, materiais e infra-estrutura foram tratados em uma categoria diferente daquela referente à Instituição.

Quanto aos recursos utilizados pelos arte-educadores, um deles, que realizou trabalhos em comunidades carentes afirmou que sem o auxílio de uma bolsa acadêmica não seria possível concretizar o projeto, pois faltavam recursos materiais e infra-estrutura no local. Ele aponta, ainda, a necessidade de reconhecimento do “ofício artístico-pedagógico” (que garantiria salários/cachês/patrocínios), mesmo que as condições materiais muitas vezes não venham desses ofícios, visto que são comuns trabalhos amadores e voluntários. Para a arte-educadora L.G., esses recursos materiais são necessários para um trabalho de qualidade, porém, mesmo devido a dificuldades para consegui-los, sua falta não impossibilita o trabalho.

Um outro artista, por outro lado, não apresenta dificuldades com este fator, visto que os recursos, em sua área, são baratos e bem disponíveis.

Para o arte-educador A.:

Não há limites para a técnica ou para as linguagens, entendidas como Educação e Arte, antes de quaisquer outros adjetivos. Os limites são dos indivíduos. Teoricamente, um sujeito só é limitado pelo seu corpo, pois em essência, é potência absoluta. Quem define o limite é cada sujeito em relação com o mundo.

Percebemos que os arte-educadores, talvez por estarem mais familiarizados com outras esferas, como a da criatividade, conseguem lidar de forma mais versátil com esses problemas que dizem respeito aos recursos, considerando a possibilidade de contorná-los, mesmo com as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a atual crise ecológica uma crise social, entendemos que a Educação Ambiental (EA) se configura como um importante elemento possível para superação dos problemas (sócio) ambientais que enfrentamos, na medida em que pode reorientar as ações do homem perante o ambiente.

Para que a EA se torne efetivamente um modo de transformação, acreditamos que ela deve trabalhar, de forma integrada, com conhecimentos, participação e valores. O interesse pelos últimos, principalmente no que se refere aos valores estéticos, culminou no presente estudo, que identificou entendimentos e práticas de professores e de arte-educadores quanto à dimensão estética em trabalhos de EA por eles realizados, bem como as possibilidades e limites desses trabalhos.

Os principais aspectos que emergiram dos dados de pesquisa, referentes às inúmeras possibilidades de propostas de trabalhos de EA com essa dimensão, o que inclui o trabalho com a arte, mas também às restrições para a realização dessas atividades, mostraram-nos o quanto se faz necessário que o modelo racionalista/cartesiano adotado pela sociedade desde o início da Ciência Moderna seja transposto. A separação razão-emoção propiciada pelo racionalismo fragmentou os saberes de tal maneira que a arte, atividade inerente do ser humano, passou a ser encarada como fator secundário no processo educativo.

Mesmo admitindo a importância da dimensão estética em propostas de EA, os professores têm dificuldades de fazer tal inserção em suas atividades pedagógicas, seja pela sua formação, deficiente quanto à preparação para lidarem com esse aspecto, seja por barreiras institucionais, seja por questões pessoais (falta de experiências, ao longo da vida, com a arte ou diferentes formas de expressão, como os recursos midiáticos atuais). Daí a necessidade de oferecer a esses profissionais oportunidades de se aproximarem dessa dimensão, além da necessidade de abertura, na escola, para esse trabalho.

O curso de formação “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, procurou propiciar alguns desses momentos para os participantes (embora este não fosse o foco principal do projeto). Mas, embora os momentos de contato com a dimensão estética no curso de formação docente tenham sido significativos para os professores, estes pareceram ainda

não compreender muito bem a relação entre EA, arte e dimensão estética. Por esse motivo, pensamos que a formação continuada para professores, que contemple a dimensão estética, deve oferecer oportunidades constantes para esses profissionais, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento de sua própria sensibilidade, assim como o contato com as diferentes formas de expressão.

Apesar dos arte-educadores enxergarem seu próprio fazer artístico como favorecedores para a concretização de ações em EA abertas para a dimensão estética, estes parecem reconhecer a necessidade de aprofundamento teórico a respeito de Educação Ambiental. Se considerarmos que a EA não se restringe à dimensão estética; se o trabalho dos arte-educadores, por questão de sua formação, não contempla aspectos ligados a conhecimentos e participação, cabe articular seu trabalho com outros que os contemplem. Da mesma maneira, também cabe aos professores que não tenham desenvolvido, por diversos motivos, aspectos pertinentes à dimensão estética da educação, articular-se àqueles mais familiarizados com este trabalho. Portanto, no que se refere a essa limitação, consideramos a constante comunicação e integração entre educadores de diversas áreas na formulação de propostas educacionais (incluindo as que contemplam EA e arte) como algo necessário e extremamente importante, pois, além da formação específica de cada educador, suas vivências e experiências pessoais também contribuem para enriquecer trabalhos desse tipo.

Ainda que as vivências e características pessoais também possam auxiliar os professores, é preciso saber aproveitar brechas que porventura se abram no sistema formal de ensino vigente, que se mostrou, a partir dessa pesquisa, como um espaço ainda muito fechado para esse tipo de proposta. As instituições escolares pareceram representar um grande peso para os professores, principalmente quanto à organização curricular, baseada nas diferentes disciplinas. Gallo (2001) alerta para a disciplinaridade como uma forma de poder, de rígido controle, sobre os professores e alunos e a aprendizagem em si, estando as disciplinas “encarnadas” nos indivíduos.

Apesar da apresentação dos temas transversais, propostos pelo Ministério da Educação (MEC) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) buscarem tornar o currículo mais flexível, com temas relativos ao contexto social dos educandos, constituindo-se em um passo significativo para transpormos essa disciplinaridade (GALLO, 2001), isso não tem se mostrado como suficiente para superar os desafios da segmentação do currículo, como a presente pesquisa demonstrou.

Finalizando, diante da rigidez do sistema escolar, que dificulta a realização de trabalhos diferenciados na escola e dos desafios que enfrentam os educadores para efetivar

esses trabalhos, verificamos o quanto as trocas de experiências possibilitadas pelo programa de formação a que os professores investigados freqüentaram pôde auxiliar no sentido de encontrar saídas.

Acreditando na constante articulação entre os profissionais de várias áreas envolvidos com EA para que possam juntos e, de fato, formar pessoas “íntegras” e integradas com o mundo, desejamos que essa investigação possa contribuir dando subsídios àqueles que desejarem trabalhar em favor dessa formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSELONI, E. P. *Atuando em novos palcos: diálogos entre o teatro e a Educação Ambiental*. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

ARANHA, M. L. A., MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução de M. J. Alvarez; S. B. dos Santos; T. M. Baptista. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.

BONOTTO, D.M.B. *A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza*. 1999. 278 f. Dissertação (Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos) – Centro de Estudos Ambientais, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 18 de agosto de 1999.

_____. *O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores*. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 20/12/08.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais – Meio Ambiente/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf> Acesso em 20/12/08.

BRUZZO, C. Filmes e Escola: isto combina? Rev. *Ciência & Educação*, nº 6, jun 1999. p.3-4.

CARVALHO, I. C. M. 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, 2000.

CARVALHO, L.M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H.C.S.; LOGAREZZI, A. [Orgs]. *Consumo e resíduo* – Fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. Cap.1, p. 19-41.

DUARTE JUNIOR, J. F. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

_____. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 4ª Ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *O sentido dos sentidos – A educação (do) sensível*. 4ª Ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FORQUIN, J. C. A Educação Artística – Para quê?. In: PORCHER, L. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* (5ª Ed). São Paulo: Summus, 1982.v.12. Cap 2, p. 25-48.

GALLO, S. Transversalidade e Meio Ambiente. *Ciclo de Palestras sobre o Meio Ambiente*. Programa Conheça a Educação do Cíbec/INEP- MEC/SEF/COEA, 2001, p.15-26 2001

GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

KENSKI, V. M. Memória e Ensino. IN: *Cad. Pesq.*, São Paulo, nº 90, p.45-51, ago, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU (Coleção Temas básicos de Educação e Ensino), 1986.

MARIN, A. A. A Educação Ambiental nos Caminhos da Sensibilidade Estética. Revista *Inter-Ação*, vol 31, nº 2, 2006. Disponível para download em: www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewArticle/1260. Acesso em 27/05/09.

MARIN, A. A. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. 15, jul/dez 2005, p. 196-210. Disponível em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol15/art15.pdf>. Acesso em 27/05/2009.

MELOS, M. R. R. *A busca da percepção da relação homem/natureza dos alunos do Colégio Militar de Campo Grande, por meio de ações desenvolvidas num projeto interdisciplinar*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.4, nº9, p.11-27 (maio/ago). 2003.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Tradução de M. H. N. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERISSÉ, G. *Estética & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Temas & Educação).

RÖESCH, I. C. C. Resignificando a Formação Docente: um estudo sobre as histórias de vida dos professores afro-brasileiros. IN: ***I Simpósio Nacional de Educação***. Cascavel, PR: 2008. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2046.pdf>. Acesso em 04/09/09.

SÃO PAULO [estado]. RESOLUÇÃO SE nº 89, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2005. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: São Paulo, 2005.

SASTRE, G., MORENO, M. ***Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género***. Barcelona: Gedisa, 2002.

SAVIANI, D. ***Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações*** (10ªEd.). Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2008

SEVERINO, A. J. ***Filosofia da Educação*** – Construindo a Cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE - Questionário enviado aos arte-educadores participantes da pesquisa

“A dimensão estética da Educação Ambiental nos entendimentos e práticas de arte-educadores e de professores da escola de ensino fundamental”

1. Fale um pouco a respeito de sua formação.
2. O que você entende por Educação Ambiental?
3. Como se deu seu envolvimento com a Educação Ambiental?
4. Quais trabalhos você desenvolveu e/ou tem desenvolvido (objetivos, público-alvo, recursos utilizados, etc.), articulando arte e EA?
5. Em que locais/instituições você atua ou já atuou e quais as influências destes no seu trabalho?
6. Quais as possibilidades e limites/dificuldades para a realização do seu trabalho envolvendo a Educação Ambiental (quanto ao envolvimento do público-alvo, conhecimentos sobre a Educação Ambiental, recursos utilizados, etc)?
7. Qual importância você atribui à dimensão estética/educação estética em trabalhos de Educação Ambiental?
8. Comentários complementares que queira acrescentar...