



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

A DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E DE ARTE-EDUCADORES¹

Carolina de Souza Rodrigues²

Dalva Maria Bianchini Bonotto³

RESUMO: A crise ecológica tem na Educação Ambiental (EA) um dos caminhos possíveis para sua reversão, à medida que articular suas três dimensões: conhecimentos, valores e participação política. Interessadas na dimensão dos valores, voltamo-nos à valorização estética da natureza. A dimensão estética, com destaque para sua associação com a arte, pode contribuir para a construção de uma visão de mundo menos fragmentada, ao propiciar ao educando a construção de novos valores e o desenvolvimento da sensibilidade. Reconhecendo o desafio que significa a abordagem dessa dimensão em projetos de EA, objetivamos com esta investigação, de caráter qualitativo, identificar os entendimentos e práticas de quatro professores e de quatro arte-educadores interessados no trabalho com EA, analisando os limites e possibilidades para esse trabalho. Um dos aspectos revelados em nossa análise 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, o que parece ser fator limitante da atuação tanto dos professores, quanto dos arte-educadores. A troca de saberes entre esses 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.

ABSTRACT: The ecological crisis has on Environmental Education (EE) one of the possible paths to revert the situation using three dimensions - knowledge, values and political participation, which are linked and complementary. Interested in the work of values, we turn to the aesthetic appreciation of nature. The aesthetic dimension, especially its association with the art, can contribute to build a less fragmented view of the world, offering to the learner the construction of new values and the development of sensitivity. Recognizing the challenge posed by the approach of this dimension in the design of EA, with this research, qualitative, we aimed to identify understandings and practices of teachers and art educators interested in working with EE, analyzing the limits and possibilities for such work. One aspect revealed in our analysis concerns the need to break with the rationalist model adopted by our society, which, among other things, denies the sensitivity to the point of making

¹ O presente artigo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A dimensão estética da Educação Ambiental nos entendimentos e práticas de arte-educadores e de professores da escola de ensino fundamental”, desenvolvido junto ao projeto “Educação ambiental e o trabalho com valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, financiado pelo CNPq, realizado em 2008.

² Graduada em Ecologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP - CEP 13506-900 – Rio Claro – São Paulo – Brasil – karol.eco@gmail.com

³ Professora doutora, Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, campus de Rio Claro. CEP 13506-900 – Rio Claro – São Paulo – Brasil – dalvambb@rc.unesp.br

the aesthetic dimension a secondary factor in educational proposals, which seems to be a limiting factor of the performance of both teachers, as of art educators. The exchange of knowledge between these can be configured as an important measure to work with the aesthetic dimension can be effected in the educational processes. **Key words:** environmental education, the aesthetic dimension of environmental education, education of the sensitive, aesthetic appreciation of nature.

INTRODUÇÃO

A 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, baseada em uma visão utilitarista de natureza (ANSELONI, 2006).

Nesse cenário, a Educação é vista como uma possibilidade de transformação (SEVERINO, 1994), na medida em que poderia “reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente” (GRÜN, 1996, p. 19). Assim, tem se tornado uma forte convicção por diferentes segmentos da sociedade a necessidade de uma Educação Ambiental (EA). 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, participação política e valores (éticos e estéticos) - que se articulam e se complementam. 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” e refere-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 geralmente associada à Arte (ARANHA E MARTINS, 1986).

Os sentimentos humanos localizam-se numa esfera anterior à da razão, sendo a arte capaz de ligar tais esferas, na medida em que “na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro” (DUARTE JÚNIOR, 1995, p.16 grifo do autor).

Evidencia-se, então, a importância da dimensão estética na construção de uma nova visão de mundo, ao permitir a integração entre razão, imaginação, sentimentos e emoções, resultando em valores e atitudes que se farão presentes no cotidiano dos indivíduos (DUARTE JÚNIOR, 1983). Bonotto (2008) sugere que atividades educativas de caráter mais

reflexivo devem ser complementadas pelas de “sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética [...]” (p. 58) que, articuladas à ação, permitiriam uma melhor apreensão dos valores, a serem revelados em hábitos e atitudes.

Concordando com Duarte Júnior (2006), que considera fundamental a educação da sensibilidade em relação ao meio ambiente dos educandos e propõe o que ele chama de “Educação do Sensível” 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; 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).

A arte, como um dos vários meios de realizar a educação do sensível, destaca-se como importante veículo de sensibilização, proporcionando ao homem expressar suas emoções; aguçando nossos sentimentos e percepções a respeito de nossas experiências, possibilitando a descoberta de novas formas de sentir e perceber (DUARTE JÚNIOR, 2006). 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).

A educação do sensível e a EA, porém, devem conseguir passagem entre as pequenas brechas existentes na educação, ação cujo sucesso depende primeiramente da educação sensível dos próprios professores. Isso é uma difícil missão, tendo em vista que eles não são preparados para lidarem com a dimensão estética da educação (DUARTE JÚNIOR, 2006).

BONOTTO (1999), ao investigar o envolvimento de alunos do ensino médio em atividades de EA desenvolvidas nas aulas regulares de Biologia, nas quais a dimensão estética era articulada ao trabalho com conhecimentos, notou que essa integração pareceu tornar as atividades mais significativas para eles, porém encontrou várias dificuldades, principalmente relativas à interdisciplinaridade da EA e à inserção da dimensão estética nesse contexto.

Por outro lado, Anseloni (2006), 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), evidenciando a carência de formação dos artistas nesta nova área.

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

O envolvimento com o Projeto de Pesquisa “Educação Ambiental e o trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, ocorrido em 2008, que alia investigação a um curso de formação continuada voltado a professores da rede pública de Ensino Fundamental, viabilizou-nos o aprofundamento dessas reflexões.

Das reuniões do curso de formação continuada participavam, além dos professores de escolas de ensino fundamental, colaboradores vinculados à UNESP (estudantes de graduação, de pós-graduação e professores universitários). As atividades propostas em tais reuniões envolviam discussão de textos e filmes/documentários pertinentes ao tema do curso e elaboração, por parte dos professores, de um plano de ensino a ser aplicado junto a seus alunos. O curso também propiciou aos participantes atividades de apreciação estética e fotografia, num espaço ao ar livre da UNESP. As reuniões mostraram-se, ainda, como importantes momentos de reflexão e expressão dos sentimentos dos professores em relação às suas práticas e o contexto escolar.

Diante das experiências e reflexões que viemos estabelecendo e apresentando, tornou-se de nosso interesse investigar como esses professores compreenderam e lidaram com a dimensão estética em Educação Ambiental, assunto que fora tratado no curso. Paralelamente a isso, nos instigava a exploração desse trabalho junto a profissionais diretamente ligados ao campo artístico. Essas reflexões encaminharam-nos à presente investigação, de caráter qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994), cujos objetivos foram identificar os entendimentos e práticas de professores e de arte-educadores interessados no trabalho com EA (quanto à importância da dimensão estética em seu trabalho e quais os meios e recursos utilizados para realizá-lo), analisando os limites e possibilidades para o trabalho com essa dimensão.

Os dados necessários à realização deste estudo foram obtidos, no caso dos professores, a partir dos depoimentos colhidos durante as reuniões do curso de formação, que eram filmadas e transcritas; dos planos de ensino e seus respectivos relatórios; da observação de suas práticas; de entrevistas⁴ para coleta suplementar de dados (que variaram para cada professor) e, por fim, de seus diários reflexivos, nos quais eram redigidos os relatos e reflexões pessoais a respeito das experiências vividas a partir do curso.

⁴ As entrevistas feitas com os professores, de caráter complementar às outras fontes de dados desta pesquisa, variaram de acordo com a nossa necessidade de esclarecermos algumas informações, por exemplo, à professora E.C, que durante o curso se referiu brevemente à dificuldade dos alunos compreenderem poesia concreta, perguntamos como ela havia identificado e lidado com essas dificuldades, e assim por diante. Assim, tais entrevistas não serão transcritas neste artigo.

Quanto aos arte-educadores, o único meio de coleta de dados foi o questionário⁵ que lhes foi enviado, o qual continha oito questões, elencadas abaixo:

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 e materiais utilizados, etc.), articulando arte e EA?
5. Em que locais/instituições você atua/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. Deseja acrescentar algum comentário/informação ao questionário?

Como não pudemos observar em campo os trabalhos dos arte-educadores, as questões 4, 5, 6 e 8 buscaram obter o maior número de detalhes possíveis de suas práticas.

Todos os documentos citados, incluindo os questionários enviados aos arte-educadores, foram analisados segundo a técnica de “análise de conteúdo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986): através de leituras de todo o material recolhido, foram identificados temas comuns, agrupados 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.

Tanto o projeto “Educação Ambiental e o trabalho com Valores (...)” quanto a proposta de pesquisa com os arte-educadores (não vinculados ao curso citado) foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP (*campus* de Rio Claro) e obtiveram pareceres favoráveis, de modo que os cuidados éticos com relação aos sujeitos investigados encontraram-se devidamente estabelecidos.

⁵ Por problemas advindos com o recebimento tardio do parecer final do Comitê de Ética e devido à distância dos arte-educadores do local de realização desta pesquisa, 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.

A pesquisa contou com um total de oito participantes, sendo quatro deles (três formados em Ciências Biológicas e um em Letras) professores da escola pública de Ensino Fundamental de Rio Claro (SP), participantes do curso “EA e valores” e outros quatro, arte-educadores (atores e artistas plásticos, um deles com mestrado em EA), de diferentes locais do país, localizados através de indicações ou de contatos diretos através da Internet. Devido a questões éticas, os sujeitos participantes da pesquisa serão indicados através de letras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias e subcategorias provenientes da análise dos documentos serão apresentadas a seguir.

1. Professores: experiências concretas relacionadas à dimensão estética

Nessa categoria reunimos os aspectos que dizem respeito às experiências relacionadas à dimensão estética, trazidas pelos professores, como a apreciação, por eles, de determinadas obras artísticas por influência de seus professores, da família ou formação acadêmica e experiências relacionadas ao contato corriqueiro com expressões artísticas, dentre outros (Subcategoria A), além de algumas experiências propiciadas pelo curso “EA e valores” (Subcategoria B):

Prof. 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.

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

Segundo 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).

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.

2. Entendimentos dos professores e dos arte-educadores sobre a dimensão estética no contexto da EA

Na segunda categoria agrupamos referências aos entendimentos dos professores e de arte-educadores sobre a dimensão estética no contexto da EA, revelados a partir das várias atribuições dadas às obras/expressões artísticas, entendidas por nós como a importância que esses sujeitos conferem à dimensão estética, como exemplificado nos trechos a seguir:

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

Prof. 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.

As funções atribuídas à arte, pelos professores, foram: sensibilização, principalmente através de vídeos; mobilização, comunicação/ conscientização, para indução/reflexão/discussão de um tema, para identificação indireta de idéias/concepções, para apreciação, para despertar interesses dos alunos e sensibilização e trabalho com conhecimentos, de forma articulada, como sugerido pela coordenação do referido curso.

Embora tenha havido essa tentativa de articular a apreciação e a reflexão, prevaleceu, para os professores, a idéia de utilizar a arte como instrumento pedagógico. Consideramos, porém, 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. Esse aspecto, no entanto, não foi levantando por nenhum professor, mas apenas pelos arte-educadores, 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.

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:

*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 indivíduo **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.

3. Professores: Esfera Profissional e Esfera Pessoal

Na terceira categoria reunimos aspectos que envolvem o professor e sua formação, entendida aqui como a formação acadêmica e também aquela 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.

Na subcategoria *Esfera Profissional* foram relatados aspectos referentes à formação acadêmica do professor, que vem ocorrendo dentro de padrões tradicionais que tendem a fragmentar o conhecimento. Os professores não foram preparados para o trabalho com valores (incluindo os estéticos), o que dificulta a concretização de propostas como as do curso em questão, problema evidenciado por alguns dos professores:

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

E.C. Realmente, não fomos preparados para trabalhar valores [...]. [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 subcategoria *Esfera Pessoal* agregamos características pessoais dos professores que poderiam contribuir 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, experiências da infância, entre outros.

4. Receptividade dos alunos e/ou do público-alvo

Nesta categoria referimo-nos à receptividade dos alunos frente a propostas educacionais que contemplam, de alguma maneira, a dimensão estética. Se por um lado os alunos têm dificuldades em associar saberes, em trabalhar com diferentes formas de expressão, além de associarem as aulas de Educação Artística a “aulas vagas”, por outro lado, muitas vezes eles apresentam facilidade para lidar com tecnologias (como a internet e recursos audiovisuais, muitas vezes de difícil manipulação pelos professores) que podem auxiliar esses profissionais em sala de aula:

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]

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

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

P. [...] 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 certo descompasso em alguns.

Um problema levantado tanto pelos professores quanto pelos arte-educadores refere-se ao trabalho com adolescentes, devido à problemas com timidez, influência dos grupos em que se inserem e, inclusive, desinteresse pela temática ambiental.

Apesar dessas dificuldades, todos os participantes afirmaram que, em geral, há maior envolvimento dos educandos quando se aplicam trabalhos com arte.

5. Instituição: estrutura geral; estrutura curricular e resistência de grupos

Na quinta categoria agregamos as imposições ou orientações de cunho institucional que impossibilitam a realização, pelos professores, de trabalhos que contemplem a dimensão estética da EA, como a proibição de trabalho com projetos extracurriculares, a exclusividade de atenção para o trabalho com a Proposta Curricular do governo do estado de São Paulo, a falta de materiais e recursos para a realização das atividades; além das possibilidades para a realização desse trabalho dentro da escola, representadas pelas oficinas pedagógicas das escolas de período integral. Os professores evidenciaram inúmeras vezes a preocupação em relacionar os planos de ensino propostos pelo curso à Proposta Curricular do governo, devido, principalmente, à falta de tempo hábil para a realização de projetos paralelos:

E.C. [...] 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) [...] [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].

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, o que prova a importância da articulação entre professores e diretoria/coordenação da escola:

L. Lá na escola a gente recebe muito estímulo pra trabalhar de forma interdisciplinar, se unindo a outros professores sempre que possível [...]; a direção da escola está sempre estimulando a gente a fazer essa comunicação. É tudo de bom! Nunca ninguém falou assim “Ah, você está deixando de dar ciências para trabalhar arte”, não, muito pelo contrário [...]. [entrevista].

No caso dos arte-educadores, por trabalharem em espaços educativos diferenciados dos professores – em que pressupõe-se maior autonomia e ausência dos problemas relacionados ao atendimento a propostas curriculares pré-fixadas, dentre outros - as instituições apresentam-se como espaços para o trabalho em equipe, para a atuação com diversos públicos, para reflexão sobre ética e moralidade e para mudanças de olhares. Para a arte-educadora L.G., por exemplo, 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 levaram a ser a profissional que sou hoje e todo esse aprendizado vem sendo trabalhado e transformado nas outras instituições que atuei e atuo*”.

6. A inserção da dimensão estética nas práticas de EA

Nesta categoria referimo-nos à inserção da dimensão estética nas práticas relacionadas à EA. Cabia aos professores participantes do curso de formação, 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, que envolvia 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. Estes, 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.

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

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:

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 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 [...].

Percebemos, através dos relatos dos arte-educadores, como foram diversos os trabalhos por eles realizados, em geral, constituindo-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.

7. Arte-educadores: Recursos, materiais e infra-estrutura

Quando questionados sobre os recursos necessários à realização de projetos envolvendo arte e EA, os arte-educadores alegam, primeiramente, ser sua própria arte o principal recurso utilizado. 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 (Categoria 5).

O arte-educador A., que realizou trabalhos em comunidades carentes afirmou que sem o auxílio de uma bolsa acadêmica não seria possível concretizar o projeto, pois faltavam 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., tais recursos são necessários para um trabalho de qualidade, porém sua falta não impossibilita o trabalho.

Por outro lado, a arte-educadora K. não apresenta dificuldades com este fator, visto que os recursos, em sua área, são baratos e bem disponíveis.

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O interesse pela dimensão estética da EA 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 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. Isso demonstra o quanto o trabalho com a dimensão estética é importante e precisa ser trabalhado em EA.

Mesmo admitindo a importância da dimensão estética nas propostas de EA, os professores têm dificuldades de fazer tal inserção em suas atividades pedagógicas, seja pela sua formação, 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). Em função disso reconhecemos a necessidade de oferecer a esses profissionais oportunidades de se aproximarem dessa dimensão, além da necessidade de abertura, na escola, para esse trabalho. Nesse sentido uma possibilidade concreta que se apresenta é a formação continuada desses professores.

O curso “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente” procurou propiciar ao professores – sem que este fosse o foco principal do curso - alguns momentos de contato com a dimensão estética. Porém, mesmo que tais momentos sido considerados significativos pelos professores, estes pareceram ao final não ter compreendido muito bem a relação entre EA, arte e dimensão estética. Por esse motivo, consideramos que a formação continuada para professores deve oferecer-lhes oportunidades mais constantes de apreciação e contato com diferentes formas de expressão estética, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento de sua própria sensibilidade.

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 (indicados nesse trabalho como igualmente importantes), 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 essas limitações, consideramos a constante comunicação e

integração entre educadores (professores regulares e outros educadores ambientais) de diversas disciplinas na formulação de propostas educacionais (incluindo as que contemplam EA e arte) como uma possibilidade real para a concretização de trabalhos de EA mais abrangentes (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 encontrem 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 na grade que encerra as diferentes disciplinas em tempos e espaços delimitados. Apesar da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de incluir temas transversais no currículo escolar, buscando torná-lo mais flexível e próximo do contexto social dos educandos, se constituir 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, permanecemos ainda com uma série de questões: até que ponto essa rigidez do sistema escolar pode ser enfrentada? O que é necessário para os professores conseguirem “passar” pelas brechas que porventura possam surgir? O quanto espaços de formação docente podem colaborar no bom aproveitamento dessas brechas pelos professores, auxiliando-os a concretizar práticas transversais?

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

REFERÊNCIAS:

- 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 _____ . *Contribuições para o trabalho com o conteúdo valorativo da Educação Ambiental*. *Ciência e Educação*, v.14, p.295 - 306, 2008.
- 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: Papyrus, 1983.
- _____. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *O sentido dos sentidos – A educação (do) sensível*. 4ª Ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- GALLO, S. Transversalidade e Meio Ambiente. *Ciclo de Palestras sobre o Meio Ambiente*. Programa Conheça a Educação do Cibec/INEP- MEC/SEF/COEA, 2001, p.15-26 2001
- GRÜN, M. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 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.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Tradução de M. H. N. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RÖESCH, I. C. C. Ressignificando a Formação Docente: um estudo sobre as histórias de vida dos professores afro-brasileiros. IN: *I Simpósio Nacional de Educação*. Cascavel, PR: 2008. Em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2046.pdf>. Acesso em 04/09/09.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia da Educação – Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.