

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEATRO: UM CAMINHO DE PESQUISA E AÇÃO.

Alexandre Falcão de Araújo (ALMA – Aliança Libertária Meio Ambiente)

Vital Pasquarelli Junior

RESUMO:

Este artigo trata de um projeto de pesquisa-ação realizado com um grupo de adolescentes do Jardim Oriente, na periferia do município de Piracicaba. Esse grupo participou de um processo de educação não formal envolvendo educação ambiental, teatro e música. O processo desenvolvido foi analisado com vista a compreender os potenciais pedagógicos emancipatórios que tais atividades de arte-educação poderiam propiciar aos participantes.

Paralelamente a esse trabalho de campo, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre educação ambiental crítica e emancipatória; teoria social, especialmente em relação à crise da modernidade e as formas de resistência cultural através da arte; e sobre as teorias e metodologias de três autores do campo teatral: Augusto Boal, Bertolt Brecht e Viola Spolin, que têm proximidade com as pedagogias críticas e libertárias.

Tal pesquisa teórica buscou compreender as intersecções possíveis entre as teorias do teatro e da educação ambiental, para orientar nossa prática com o grupo de adolescentes.

O desafio foi compensador, pois identificamos um grande potencial para atividades que relacionem teatro e educação ambiental; mas esse potencial ainda precisa ser desenvolvido e aprimorado, uma vez que ainda são poucos os exemplos e referências nessa área, além do fato de que, nas teorias dos autores do campo teatral estudados, a ecologia ainda não era uma preocupação explícita, a ponto de estar contemplada de maneira complexa em seus textos e idéias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Teatro, Educação Não Formal.

ABSTRACT:

This paper explores an action research project carried out with a group of adolescents from the periphery of the city of Piracicaba. These adolescents participated in non-formal education involving environmental education and theatre. Through art-based education, this research examines the possibilities of emancipatory pedagogies for participants. In addition, a bibliography was created on emancipatory environmental education; social theory; and theories and methodologies used by experts in the field of theatre who have worked closely with critical and libertarian pedagogy: Augusto Boal, Bertolt Brecht e Viola Spolin. This research explores the possible connections between both the theories of theatre and environmental education which influenced our work with this group of adolescents. We identify the potential for activities that link both theatre and environmental education but this potential still needs to be investigated further. Specifically, there are few examples and references in this area. The theories offered by those working in the field of theatre studies still have not addressed the theme of ecology as an explicit concern, a point yet to be considered in their texts.

KEYWORDS: Environmental Education, Theatre, Non-formal Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de um projeto de iniciação científica já finalizado¹, financiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Tal projeto desenvolveu-se em duas linhas: uma de pesquisa teórica e outra de pesquisa-ação, tendo como objetivos:

- Realizar uma revisão bibliográfica a respeito dos potenciais pedagógicos emancipatórios da utilização do teatro em processos de educação ambiental (EA), através da busca de pontos de contato entre os autores do campo da educação ambiental e as considerações teóricas e metodológicas sobre teatro advindas de autores como Brecht, Boal e Spolin, que contribuam para o desenvolvimento de práticas de teatro e educação ambiental;
- Realizar uma pesquisa-ação com um grupo de adolescentes do Jardim Oriente, município

de Piracicaba, bacia hidrográfica do ribeirão Piracicamirim, buscando contribuir para a sensibilização, reflexão e emancipação desse grupo no tocante às questões socioambientais de sua comunidade;

- Compreender as possibilidades educacionais que oficinas de teatro podem proporcionar para a sensibilização, informação, reflexão e emancipação de grupos de adolescentes em relação às questões socioambientais.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi baseada principalmente nas orientações de Thiollent (2002). A pesquisa teórica foi desenvolvida paralelamente à pesquisa-ação e, naturalmente, a primeira alimentou e fundamentou a segunda e vice-versa.

A pesquisa teórica teve como pano de fundo uma visão crítica da modernidade, a partir de Boaventura de Sousa Santos (1999 e 2001) e Edgar Morin (2003).

A pesquisa-ação foi constituída de três fases: exploratória, aplicação das oficinas teatrais e análise dos resultados.

A fase exploratória buscou realizar um diagnóstico preliminar dos problemas prioritários para o Jardim Oriente – do ponto de vista dos adolescentes do grupo-foco da pesquisa. A base desse diagnóstico foi obtida utilizando-se a metodologia de “Oficina do Futuro” (TRAJBER; COSTA, 2001), que parte da “negociação” do “sonho coletivo”, através da construção da “Árvore dos Sonhos” e segue para a “pesquisa da realidade”, proporcionada pela técnica da construção do “Muro das Lamentações”.

Dentro da “Oficina do Futuro”, procuramos perceber as representações dos adolescentes em relação à problemática socioambiental do loteamento, assim como em relação a seus grupos de sociabilidade, suas famílias e seus relacionamentos interpessoais.

O material de representações e desejos elaborados com auxílio da técnica da “Oficina do Futuro” foi o ponto de partida para a fase de aplicação das oficinas teatrais onde vivenciamos e refletimos sobre os sonhos e lamentações dos adolescentes através de jogos, exercícios e improvisações teatrais.

¹ ARAUJO, Alexandre Falcão. **Teatro e Educação Ambiental**: Um Estudo a respeito de Ambiente, Expressão Estética e Emancipação. Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, Escola

Para a fase de Análise dos Resultados tivemos como base o registro das atividades descritas no diário de campo, feito durante todo o processo das oficinas. O diário de campo contém relatos de cada encontro semanal e das demais atividades realizadas com o grupo e com a comunidade, tendo os registros de todos os encontros entre pesquisador e grupo-foco, e sempre atentando para o que estava emergindo nas representações do grupo-foco, isto é, nas elaborações de significações por parte dos integrantes desse grupo.

Buscamos na análise dos resultados por indicadores de sensibilização, reflexão, informação e emancipação dos adolescentes, a partir da produção de significados gestuais nas oficinas, das avaliações das atividades realizadas durante os encontros e de uma pequena avaliação escrita ao final do processo.

DESENVOLVIMENTO

Revisão Bibliográfica: uma prosa teórica

A pesquisa teórica realizada partiu da assunção da crise do paradigma da modernidade, com as contribuições de Santos (1999 e 2001). Segundo o autor, atualmente temos um desequilíbrio do pilar da emancipação frente ao pilar da regulação, o que leva à necessidade de ações desenvolvidas de acordo com outros princípios que não o da racionalidade lógico-instrumental. Entre esses outros princípios, é destacado o da racionalidade estético-expressiva (das artes), base do nosso trabalho.

A Estética e as Artes

A importância das atividades artísticas como meio de resistência cultural é destacada por vários autores. Na obra de Boaventura de S. Santos (2001) lemos que a racionalidade estético-expressiva é aquela que melhor resistiu à cooptação da racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária da ciência, pois conseguiu manter os conceitos de prazer, autoria e *artefactualidade discursiva*, permitindo com que a individualidade intersubjetiva do *homo ludens* – o prazer do jogo – não se perdesse completamente pela colonização do prazer através da indústria de lazer e do consumismo.

No contexto dessas considerações, Santos destaca o *princípio da comunidade* e a racionalidade estético-expressiva e entende que devemos dar “prioridade à análise das suas potencialidades epistemológicas para restabelecer as energias emancipatórias que a modernidade deixou transformar em *hubris* regulatória” (SANTOS, 2001, p. 78). Também para Guattari (1991), as artes podem colaborar no desenvolvimento de conhecimentos de *ecologia social* e *ecologia mental*.

Para Morin (2003) as atividades de jogo, de festas, de ritos (originárias e presentes até hoje no teatro), tratam e trabalham com os caracteres antagônicos do ser humano (*sapiens* e *demens*; *faber* e *ludens*; *empiricus* e *imaginarius*), e possuem raízes que mergulham nas profundezas antropológicas; referindo-se ao ser humano em sua natureza.

Além do jogo, do lúdico, ele nos fala ainda do estado estético como “uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime” (MORIN, 2003, p. 123), que podemos atingir através das artes, da apreciação da natureza e da vida. O estado estético provoca o encantamento com o mundo e, como o lúdico, “retira-nos do estado prosaico, racional – utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação. Coloca-nos em estado de graça, em que nosso ser e o mundo são mutuamente transfigurados” (Ibid., p. 135).

O estado que atingimos através da estética é chamado pelo autor de estado poético. O estado poético “não pode ser considerado como um epifenômeno, uma superestrutura, um divertimento da verdadeira vida humana” (Ibid., p.139), mas como o estado da “verdadeira vida humana”. Morin nos diz também que “a literatura, a poesia e as artes não são apenas meio de expressão estética, mas também meios de conhecimento” (Ibid., p.17)². Por isso, a estética e o lúdico são a sua própria finalidade, mesmo quando comportam finalidades utilitárias.

O imaginário alimenta a estética e é alimentado por ela, mas a lógica e a técnica também se integram na estética, por isso a estética se “situa na confluência onde se fecundam os dois pensamentos, o místico e o racional, os dois universos, o real e o imaginário” (Ibid., p.148). Por estar nessa confluência ela tem um grande potencial para desenvolver em nós o sentido de religião com o todo, de encantamento com o mundo, para nos ajudar a trilhar o caminho da

² Nesse sentido, Morin vai ao encontro de Santos, quando este último reconhece diversas racionalidades, entre elas a estético-expressiva, não valorizando somente a racionalidade instrumental.

conjunção, superando a distinção da cultura moderna e alcançando um pensamento complexo e um modo de ser e estar no mundo complexos.

Loureiro (2004) também aponta a necessidade de trabalharmos o autoconhecimento a partir da consciência corporal, a percepção intuitiva de integração com o ambiente e a afetividade, dimensões em que, de certa forma, a arte atua. Por outro lado, ele aponta os riscos de abordar essas relações de maneira superficial, tratando o trabalho corporal, a sensibilização, o autoconhecimento, o desenvolvimento da auto-estima, como atividades que se encerram em si mesmas, estando descontextualizadas das relações histórico-sociais históricas entre seres humanos e natureza.

Assim sendo, concordando com o autor defendemos a utilização de atividades corporais e artísticas inseridas em uma proposta pedagógica crítica, que colabore para o despertar do interesse e da “capacidade de nos definirmos e nos percebermos como seres que compõem o ambiente e a natureza, abarcando dimensões além do cognitivo” (LOUREIRO, 2004, p.137), promovendo processos de autoconhecimento que nos permitam enxergar nossa alienação em relação à natureza e em relação a nós mesmos, nosso corpo, nossa subjetividade, nossa espécie.

A dificuldade que se aponta nesse caminho é alcançar a práxis, ou seja, trazer todas essas contribuições teóricas para o saber-fazer, para a dimensão da experiência. Tendo em vista os princípios orientadores da Educação Ambiental e da possibilidade de utilização de atividades artísticas nesse sentido, nas próximas páginas tentaremos descrever as relações possíveis desses princípios com as metodologias teatrais estudadas e suas práticas.

Atentamos, em nossa análise e práxis, para a criticidade e profundidade apontadas anteriormente por Loureiro, no intuito de superar, na prática pedagógica, um teatro que, notadamente em suas formas comerciais, propicia uma visão unilateral das questões aí discutidas, enunciadas ou reproduzidas, construindo um conhecimento de maneira descontextualizada e expondo-o como verdade absoluta, atemporal e inalterável (os universais).

Essas linhas de teatro de cunho comercial possuem, segundo Brecht e Boal, características alienatórias que as desqualificam para um trabalho pedagógico num período de *transição paradigmática*³, onde se pretende discutir dialogicamente os valores da sociedade, assim como

³ Como formula Boaventura de Sousa Santos (2001), ao estabelecer determinadas balizas em busca de uma teoria social sensível a novos paradigmas.

propor novos valores rumo à sustentabilidade da vida na Terra. Dando crédito a essas buscas de Brecht, Boal e Spolin de uma forma teatral não conservadora, este projeto situa como foco de sua pesquisa bibliográfica relativa ao teatro as linhas desses autores, uma vez que elas se enunciam como portadoras de – ou em busca de – concepções artísticas emancipatórias. Desse modo, o recorte parte dessas linhas com o intuito de compreender suas propostas de um tipo de arte que talvez esteja em consonância com os necessários e novos paradigmas de inspiração ético-estéticas aos quais Guattari nos instiga (1991).

Dimensões de uma Educação Ambiental Emancipatória

Para uma EA que se pretenda emancipatória e, por conseguinte, para práticas teatrais que estejam sintonizadas com essa perspectiva, consideramos de extrema importância, num sentido ideal, que as práticas de EA englobem os princípios e dimensões apontados por Loureiro (2004), Guattari (1991), Morin (2003) e outros autores. Essas dimensões anteriormente citadas podem ser classificadas, de maneira resumida, em: espiritual (ecologia mental); social; política (participação, justiça ambiental); cultural e histórica; econômica (trabalho e produção); e ecológica “encarnada” (reconhecimento profundo da ligação dos seres humanos com a vida).

Ao lado dessas dimensões, destacamos ainda, os seguintes princípios: o da dialogia, o da práxis e o do conhecimento experiencial.

Como a maior parte das dimensões e princípios da EA acima citados já têm uma razoável bibliografia tratando do assunto, pretendemos, no presente artigo, aprofundar um pouco mais o debate sobre o que estamos chamando de consciência ecológica encarnada, no sentido da relação com o outro não-humano.

O que estamos propondo é, na verdade, uma reflexão sobre essa dimensão. O princípio para a cooperação humana é o reconhecimento intersubjetivo (MORIN, 2003), mas e o princípio para o desenvolvimento da consciência ecológica encarnada⁴ ou da consciência terrestre, qual é? Sabemos que só a compreensão lógica/racional das inter-relações ecossistêmicas não basta para que tenhamos essa consciência e essa práxis. Então, como reconhecer/sentir a ligação cósmica e biológica com a vida, com as árvores, os animais, com a água?

Entre seres humanos e mamíferos, particularmente os cães e outros animais domesticados, há possibilidade de troca afetiva, de relacionamentos, que facilmente se desenvolvem, inclusive com circunstâncias episódicas de relacionamento linguístico (MATURANA et al, 2003), de acordo com nossas relações práticas com esses animais (INGOLD, 1995).

Mas, e entre o homem e os demais seres e elementos? Como atingir uma relação encarnada com a natureza? Encarnada no sentido do conceito *embodied*, de Ingold (1995), entendida não como uma relação de interpretação da natureza e das coisas, mas como

“relações aprendidas (corporalmente, sensivelmente, por ”educação da atenção” do ser total, o que inclui o corpo e este não é meramente algo físico) na prática vivida em um cultura na sua relação com o meio. (...) São modos de ver e pensar que estão encarnados na sensibilidade, nas habilidades, nos sentidos, na percepção...” (PASQUARELLI JR., 2005, p.1).

(...) que atingem uma ecologia sensível, que transcendem a distinção humano-animal, a distinção homem-natureza. A “educação da atenção” agiria, portanto, no sentido de encarnar a consciência, de desenvolver o pertencimento sensível ao meio, em lugar de vê-lo, da maneira como é visto habitualmente, como suporte físico material para os seres humanos; agiria no sentido de ver o mundo como meio vivo e em interatividade e não como um conjunto de coisas a serem utilizadas, controladas pela razão instrumental.

Sabemos que é possível desenvolver ou despertar essa consciência expandida, que reconhece os seres não-humanos e demais elementos da natureza como “sujeitos”; conhecemos ou temos conhecimento de pessoas e grupos culturais que assim sentem e são, sobretudo as chamadas “sociedades pré-modernas”. Um exemplo é o dos *Ojibwa* (povo do norte da América do Norte) e sua ontologia animista, que foi estudada por Ingold, a partir do referido conceito de *embodied*.

Mas, não temos como simplesmente adentrar na ontologia dos *Ojibwa*, nosso elo cultural com esse tipo de cosmologia foi perdido há muito, e hoje somos, até certo ponto, “reféns” do

⁴ Morin chamaria de consciência ecológica ou consciência terrestre, outros autores diriam que se trata de uma consciência sistêmica ou holística, já outros chamariam de Ecologia Profunda. Optamos por chamar de consciência

pensamento cartesiano reducionista. Então, como trabalhar uma educação que atinja essa ligação cósmica? E do que se trata esse fenômeno? Do reconhecimento de uma “subjetividade” na natureza? Algo como o reconhecimento/o sentir um princípio espiritual na natureza⁵, nas montanhas e rios, como nos fala Leonardo Boff (2003). Ou seria uma projeção de subjetividade na natureza? Morin não nos deixa pistas muito claras a esse respeito, então tendemos a acreditar que o que acontece em nosso interior é uma projeção de subjetividades e o que o afeto, o amor à natureza é o caminho para a construção de sociedades mais sustentáveis.

Mas, novamente, só a explicação discursiva não nos basta para sentirmos, vivenciarmos e ensinarmos isso. Além do que, para rumarmos para a construção do mundo que desejamos, talvez não seja necessário compreender racionalmente como esse amor universal se desenvolve. Talvez baste a entrega à experiência, experiência que se dá muito mais no plano do imaginário, da mitologia, da estética e da poética, que da lógica e da técnica. As artes e as religiões desenvolveram caminhos para integrar o ser humano com o cosmos, cada uma delas em seu contexto cultural e histórico, ao seu modo. Nosso papel talvez seja o de resgatar e re-significar esses conhecimentos para nos re-encontrarmos com o mundo e, através da educação, contribuirmos para que outras pessoas possam se re-encontrarem. Esse papel tem as dificuldades inerentes ao nosso estado contemporâneo. O nosso desafio é encontrar as brechas no sistema e em nosso espírito para, a partir do paradigma dominante, superá-lo.

Nossa pesquisa-ação nos deu alguns indícios das dificuldades desse caminho e novos questionamentos sobre essas relações, mas a profundidade desse tema deverá continuar rondando nossas mentes e demandando novas reflexões e novas experiências pessoais e coletivas.

Pós-Modernidade: Caminhos incertos

A EA que defendemos, como já foi dito anteriormente, se insere no contexto de crítica ao paradigma da modernidade e na proposição de indicativos de um novo paradigma. Alguns autores chamam essa época que estamos passando de Pós-Modernidade, como sendo uma época

encarnada, no sentido do conceito *embodied*, de Tim Ingold, que será explicitado adiante no texto.

⁵ O termo natureza é aqui utilizado, por questão de fluência textual, para designar o natural não-humano: as plantas, animais e demais elementos do mundo físico e biológico. Também é, de certa maneira, utilizado dentro do contexto da visão de mundo ocidental moderna. Pois, por mais que queiramos superá-la, devemos reconhecer que é a visão mais comumente aceita e vivida em nossas sociedades contemporâneas e que, portanto, não podemos ignorá-la, mas, temos que partir dela para superá-la.

que “se tece em um contexto de mudanças com a ruptura das ordens anteriores, com questionamentos e busca de novos paradigmas” (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p.53).

Floriani e Knechtel (2003), nos dizem, a partir de Sauvé⁶, que não existe um consenso quanto ao conceito de pós-modernidade, mas alguns conjuntos de discursos que podem ser classificados em duas linhas principais: pós-modernidade desconstrutiva e a pós-modernidade reconstrutiva.

Apesar de não utilizar o termo pós-modernidade desconstrutiva, como os autores supracitados, o professor Flávio Desgranges (2003), da Escola de Comunicação e Artes da USP, a partir da teoria social e da teoria da arte, critica algumas visões pós-modernas que poderiam ser classificadas dentro da linha desconstrutiva.

O autor nos diz que, em oposição às utopias modernas, certas linhas do pós-modernismo, desenvolvidas a partir das últimas décadas do século XX, expõem “a crise de muitas certezas confortáveis, subvertendo, até ironicamente, as altivas verdades do modernismo, do evolucionismo e até mesmo dos modelos críticos” (DESGRANGES, 2003, p.148). No entanto, sua negação ao movimento anterior é tão extrema que os pós-modernos tendem a relativizar a crítica social e a render-se a uma resignação acomodada, ao excessivo relativismo moral, escorregando para a absoluta ineficácia política e cultural.

A proposta da arte pós-modernista desconstrutiva é uma interrogação, é uma pergunta à espera de resposta, que, a partir da reflexividade, da fragmentação, do dissenso, da pluralidade, da explosão de todas as certezas, nos tira o chão e não coloca nada no lugar, a não ser a abertura para uma construção individual de significados que, por ser fragmentada, não é capaz caminhar no sentido da complexidade da vida e da existência.

Desgranges critica esse caminho, por ser ineficaz, por não possibilitar a construção de novos significados e meios-de-existir coletivos, que tenham condições de se reproduzir socialmente, sem serem engolidos pelo capitalismo avançado. Porém, o autor indica uma outra tendência da arte contemporânea que busca rever criticamente as propostas modernistas e incorporar elementos ao ambiente atual; essa tendência poderia ser classificada na proposta do pós-modernismo reconstrutivo, como chamado por Floriani e Knechtel.

⁶ SAUVÉ, L. La educación ambiental entre la modernidad y la pos modernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. In: **Tópicos de Educación Ambiental**, México, vol. 1, 1999, p. 7-11.

Boaventura de Sousa Santos e Edgar Morin, com quem vimos trabalhando, além de Enrique Leff e outros, poderiam ser apreendidos no quadro dessa perspectiva pós-moderna reconstrutiva.

O teatro na perspectiva de uma Educação Ambiental Emancipatória

Na perspectiva de um pensamento complexo, na direção da superação das dicotomias homem-natureza ou ambiente-sociedade, defendemos que um teatro com intencionalidades pedagógico-ambientais deva ter a compreensão expandida de ambiente e que, portanto, não se restrinja somente aos aspectos ecológicos da vida, mas também às demais instâncias de vida e produção de subjetividades.

Pelo que pudemos observar, os autores do campo teatral que estamos trabalhando têm suas pedagogias teatrais orientadas principalmente para a questão da Condição Humana, principalmente nos planos individual (ou espiritual) e social. Alguns destacando a razão (Brecht), outros inserindo a afetividade ou sensibilidade (Boal e, de certa maneira, Spolin). No entanto, esses autores, em geral, não trazem em suas teorias elementos do teatro que possam integrar o educando nas reflexões acerca das relações ecossistêmicas ou de uma consciência ecológica profunda, encarnada.

Como mostramos anteriormente, a dimensão ecológica é fácil de ser inserida no Teatro do Oprimido, por exemplo, no contexto das lutas por justiça ambiental; no entanto, esta visão de equidade no acesso e uso dos recursos naturais, apesar de relevante, ainda mantém um certo antropocentrismo, ainda é vinculada à racionalidade lógico-instrumental moderna.

Uma das possibilidades no campo do teatro-educação, que despontam para alcançar essas novas dimensões, é a de transformar as práticas teatrais dos autores em foco em novas atividades inspiradas na Educação Ambiental.

No caso do Teatro-Fórum, de Augusto Boal⁷, existem limitações do método que dificultam tratar, por exemplo, de casos onde ocorra uma opressão “homem-natureza”, no sentido de uma

⁷ O Teatro-Fórum consiste, basicamente, na representação de uma cena de opressão clara e definida (quer seja de cunho político, de gênero, de classe, étnico, etc.) onde existe um oprimido (protagonista) com um desejo e um opressor (antagonista) que o impede de alcançar esse desejo. Essa cena chegará até um ponto de conflito em que o oprimido não consegue atingir seu objetivo. A cena pára e é perguntado a todos os espectadores presentes o que eles fariam no lugar do protagonista para solucionar aquele problema. Então o espectador que tiver alguma idéia e quiser participar, passa a ser “espect-ator” e entra em cena para representar a sua alternativa (BOAL 1996, 2002). O

relação antropocêntrica utilitarista, sendo o “sujeito” da opressão um ser humano (obviamente que não um ser humano genérico, mas um ou mais seres humanos específicos, históricos, dotados de condições materiais para realizar os impactos sobre o ambiente) e o oprimido um ente natural ou físico. Nesse caso talvez não ficasse bem humanizar os seres naturais, mas pode se tentar trabalhar com isso.

É claro que apontar as ausências de algumas dimensões da EA nessas metodologias teatrais não significa deixar de valorizá-las, afinal elas trabalham de maneira aprofundada com inúmeras dimensões relevantes para a compreensão e atuação no mundo e para a prática pedagógica emancipatória.

Nossa busca, portanto, foi a de encontrar nas orientações dos autores do campo teatral pesquisado, as intersecções possíveis entre os princípios e dimensões anteriormente apresentados. Essas intersecções estiveram claras em todos os autores pesquisados, no que tange às dimensões espiritual e social das práticas pedagógicas.

Particularmente a partir da metodologia de Boal podemos desenvolver improvisações teatrais, contextualizadas e críticas, trabalhando de maneira lúdica e profunda as dimensões política, histórico-cultural e econômica das questões socioambientais.

Mãos na massa: o desenrolar da pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi desenvolvida em três etapas: fase exploratória, oficinas teatrais e análise de resultados. Como já foi anteriormente dito, a fase exploratória consistiu na realização da Oficina do Futuro com o grupo de adolescentes.

As oficinas teatrais começaram com jogos e exercícios introdutórios à linguagem teatral, chamados por Koudela (1991) de jogos de desenvolvimento sensório-corporal. O teatro, desde seus jogos iniciais, é excelente para o trabalho com os educandos nas dimensões espiritual e social da EA.

Após essa fase começamos a propor temas para as improvisações. Apesar de, na Oficina do Futuro, os adolescentes terem explicitado questões relacionadas a recursos ambientais regionais, como áreas verdes na região e qualidade da água do ribeirão que margeia o bairro, no momento

objetivo do fórum não é necessariamente chegar a um resultado, mas “permitir que aprendamos e nos exercitemos. Os espect-atores, pondo em cena suas idéias, exercitam-se para a ação na *vida real*; atores e platéia, igualmente

do grupo decidir quais seriam os temas das improvisações esses temas não foram os escolhidos, mas sim outros que provavelmente eram mais essenciais para aquele grupo. Foram vivenciados nas improvisações os seguintes temas: relacionamento entre vizinhos; racismo e preconceito; relacionamento familiar; violência policial; juventude: drogas e violência; e conflitos na escola. As improvisações davam mote a um debate sobre os temas e, às vezes, eles eram novamente improvisados, valendo-nos da técnica do Teatro do Oprimido (BOAL, 2002).

Partindo do conceito de ambiente como o lugar onde vivemos, as relações que estabelecemos, o meio que nos dá suporte existencial, que dá sentido à nossas vidas, fica claro que, sem dúvida, as atividades teatrais que desenvolvemos trabalharam a temática ambiental, a ecologia que é mais relevante para o grupo, na visão deles mesmos. No entanto, faltou desenvolver, no processo pedagógico, atividades que colaborassem para a ampliação da percepção ambiental dos educandos, para o desenvolvimento da afetividade para com um ambiente expandido, de maneira que eles se sentissem pertencentes não só ao bairro, mas à bacia do ribeirão Piracicamirim e ao próprio Ribeirão.

Rumo à práxis: uma tentativa de conjugar a teoria com a prática

Como postura de ética científica, para que este trabalho não repita os erros de diversos artigos científicos que destacam os pontos positivos de suas pesquisas e eliminam os pontos negativos, gostaríamos de relatar a dificuldade sentida, durante o processo da pesquisa, em relacionar a teoria com a prática. A realidade é complexa de tal forma que as teorias e os métodos estudados não dão conta de orientar a prática de maneira mais próxima das necessidades dos ambientes educativos, já que esses ambientes têm necessidades infinitamente diversas. Por mais que consideremos de extrema importância as leituras que fizemos, os princípios e dimensões apontados, a compreensão dos processos pedagógicos de Teatro e Educação Ambiental que alcançamos, a aplicação desses conceitos encontra, na realidade, muitas limitações, por diversos motivos: carência de infra-estrutura e espaços adequados para a realização das atividades; o contexto sociocultural dos educandos, seus modos de vida e comportamentos, suas histórias de vida, traumas e necessidades (afetivas, econômicas, etc.); a relativa inexperiência do educador⁸,

atuando, tomam conhecimento das possíveis conseqüências de suas ações” (Id., 2002, p.32).

⁸ O trabalho de campo, de educador e pesquisador, foi realizado pelo autor deste trabalho.

que teve de aprender muito durante o processo, particularmente, dada a realidade sociocultural dos adolescentes com que trabalhei, mas também dada a inovação a que este projeto se propôs.

Parece-nos que, de fato, só através da práxis é possível construir um conhecimento real, ter experiências, sólidas e profundas. E, durante o processo que realizamos, o aprendizado foi muito grande; enriquecido pelo caráter de pesquisa-ação deste trabalho, que permitiu, além de uma visão de conceitos-chave que guiaram nossa mente, ter noção do que é possível implementar, realizar e transformar em cada contexto histórico e cultural determinado; o aprendizado das limitações (as nossas próprias e as do meio) que a vida real nos impõe.

Já nos primeiros encontros com o grupo de adolescentes, um pensamento vinha à minha mente: entendo a teoria da crítica do paradigma da modernidade, vejo os efeitos negativos desse paradigma na sociedade, no bairro onde trabalho, mas o desafio da transformação é muito grande, pois, na hora de colocar em prática os processos pedagógicos emancipatórios, vejo que a preocupação dos educandos e de seus pais é muito mais básica, ligada à sobrevivência material, espiritual e afetiva. Desde o início percebi que os passos da emancipação seriam dados na medida da capacidade do grupo em re-conhecer seus problemas e as formas de enfrentá-los e na medida da sensibilidade e das habilidades deste educador em propor atividades e conduzir o processo da melhor maneira possível. Seriam passos iniciais e o foram, e, nem por isso, menos relevantes para a sociedade e, principalmente, para aqueles adolescentes.

CONCLUSÕES

O trabalho pedagógico com o teatro tem um grande potencial para desenvolver atividades relacionadas à Educação Ambiental, numa perspectiva emancipatória e complexa.

Os caminhos a serem trilhados nessa direção ainda precisam ser desbravados, mas já encontramos algumas pistas desse caminho na presente pesquisa. A aproximação do Sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin, e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, com as atividades de EA, podem trazer excelentes contribuições para o campo ambiental, especialmente no que tange às dimensões espiritual e social das práticas pedagógicas, proporcionando a experiência do relacionamento com seu próprio corpo e espírito e do relacionamento com o outro.

As improvisações teatrais, quando contextualizadas e desenvolvidas de maneira crítica, podem trabalhar de maneira lúdica e profunda as dimensões política, histórico-cultural e econômica das questões socioambientais.

Particularmente a técnica do Teatro-Fórum, de Boal, pode ser muito interessante para trabalhos relacionados à temática da cidadania e justiça ambiental, envolvida no contexto de Agendas 21 e Fóruns participativos, inclusive, no âmbito do ensino formal, para Agendas 21 Escolares.

Dentro ou fora da sala de aula, o teatro instiga uma participação mais efetiva dos educandos nos temas em discussão, torna-os atores dentro dos limites do palco e transforma suas percepções e sentidos em relação ao mundo, contribuindo para mudar sua consciência e suas atitudes no mundo real. O teatro, a partir das orientações dos autores citados, trabalha a realidade de maneira dialógica e dialética, beirando a complexidade desejamos para a Educação Ambiental.

Fazer com que o trabalho de teatro-educação alcance a dimensão ecológica, no sentido da compreensão das relações ecossistêmicas e, mais ainda, no sentido de um engajamento sensível com o meio, de uma ecologia encarnada, ainda é um desafio - a respeito do qual encontramos, nos referenciais utilizados nesta pesquisa, algumas pistas. Partindo das contribuições de Morin e Santos, podemos imaginar que estamos em um caminho profícuo, pois se a estética encontra-se na confluência do racional com o místico, do real com o imaginário, é nessa mesma confluência que esperamos encontrar a consciência de uma ecologia encarnada e então, praticar uma educação no rumo dessa consciência expandida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOFF, Leonardo. Ecologia e Espiritualidade. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio Ambiente no Século 21**: 21 especialistas falam da questão ambiental. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003

- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1991.
- INGOLD, Tim. Humanidade e Animalidade. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Ed. no. 28. pp. 39-52, Jun. 1995.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva: 1991.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. A origem do humano. In: MATURANA, Humberto. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- PASQUARELLI JR, Vital. **Totemismo e Animismo: Breves notas a respeito das acepções dessas duas noções antropológicas, a partir de Tim Ingold, “The perception of environment”**. Material para fins didáticos. Piracicaba: ESALQ/USP - Departamento de Economia, Administração e Sociologia, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- TRAJBER, Rachel; COSTA, Larissa Barbosa da. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil**. Material Audiovisual. São Paulo: Peirópolis / Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Alexandre Falcão de Araújo afalcao.ea@gmail.com
Vital Pasquarelli Junior