B0024923

ISSN 0104-6519

Série Documental
ANTECIPAÇÕES

Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental

Denise Alves

MEC Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP

74.2
ls

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Fernando Henrique Cardoso

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Paulo Renato Souza

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC
Luciano Oliva Patrício

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
Maria Helena Guimarães de Castro

Reimpressão

Brasília, 2000

SENSO PERCEPÇÃO EM AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denise Alves

Série Documental: Antecipações, n.7, out/1995

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

SENSOPERCEPÇÃO EM AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denise Alves
Divisão de Educação Ambiental/IBAMA

O presente estudo sobre sensopercepção insere-se em duas linhas de ação da Divisão de Educação Ambiental do IBAMA: capacitação e pesquisa de instrumentos e metodologias. Trata-se de uma proposta metodológica voltada para a inclusão de atividades de sensibilização em treinamentos de professores, técnicos e demais agentes sociais envolvidos com as questões ambientais, visando potencializar os resultados das ações educativas.

Brasília/1995

SECRETÁRIA DE DESENVOLVIMENTO, INOVAÇÃO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E DIRETORA-GERAL DO INEP
Maria Helena Guimarães de Castro

DIRETOR EXECUTIVO DO INEP
Og Roberto Dória

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL
Arsénio Canísio Becker

CHEFE DE EDITORAÇÃO
Tânia Maria de Castro

CHEFE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO
Sueli Macedo Silveira

RESPONSÁVEL EDITORIAL
Cleusa Maria Alves

REVISÃO DE TEXTO
José Adelmo Guimarães

REVISÃO EDITORIAL
Cleusa Maria Alves
Francisca de Sá Benevides

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Maria Ângela T. Costa e Silva

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Mírian Santos Vieira

APOIO GRÁFICO
Adelino Nunes de Lima
Maria Madalena Argentino
Mirna Amariles Beraldo
Marluce Moreira Salgado

Série Documental: Antecipações, n.7, out/1995 ISSN 0104-6519

SUMÁRIO

Agradecimentos . . . 9

Introdução . . . 9

A Percepção do Meio Ambiente e a Questão Cultural . . . 10

Corpo e Diversidade Cultural . . . 14

Educação Ambiental: O Desafio da Interdisciplinaridade . . . 19

Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental . . . 23

Objetivos . . . 25
Usuários . . . 26
Conteúdos . . . 26
Marco Referencial . . . 28
Percepção, Diálogo e Criatividade . . . 28
Desenvolvimento Cognitivo e Afetividade . . . 37
Percepção, Postura e Imagem Corporal . . . 39
Sensopercepção: Bases Conceituais . . . 42
Abordagem Metodológica . . . 45
Método Didático . . . 47
Eutonia . . . 50
Expressão Corporal . . . 51
Percepção Auditiva e Ritmo . . . 52
Percepção Visual . . . 53
Contato e Limites . . . 53
Trabalho em Grupo . . . 56

A Experiência de Teresópolis . . . 57

Algumas Propostas de Sensibilização e Pesquisa em Educação Ambiental . . . 69

Maratona de Expressão Corporal . . . 69
Sensibilização do Professor para a Prática Pedagógica Participativa . . . 69
Sapucarana, uma Aprendizagem . . . 70
Serra de Itabaina: Lazer e Educação Ambiental . . . 70
Sensopercepção em Educação Ambiental . . . 70
Oficina do Corpo . . . 71
Reserva Biológica do Tinguá . . . 71

Considerações Finais . . . 72

Referências Bibliográficas . . . 73

APRESENTAÇÃO DAS SÉRIES DOCUMENTAIS

Uma das funções institucionais do INEP consiste em prover e estimular a disseminação e discussão de conhecimentos e informações sobre educação, visando a seu desenvolvimento e domínio público, através de sua produção editorial.

Com o objetivo de contribuir para a democratização de parte desses conhecimentos, de modo mais ágil e dinâmico, o INEP criou recentemente as *Séries Documentais,* com o mesmo desenho de capa: elas formam um novo canal de comunicações, diversificado quanto a público, temática e referenciação; abrangendo vários campos, elas podem alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público com maior presteza e focalização; cada série poderá captar material em diferentes fontes (pesquisas em andamento ou concluídas, estudos de caso, *papers* de pequena circulação, comunicações feitas em eventos técnico-científicos, textos estrangeiros de difícil acesso, etc).

São as seguintes as séries:

1. *Antecipações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos por pesquisadores nacionais, cuja circulação está em fase inicial nos meios académicos e técnicos.

2. Avaliação tem o objetivo de apresentar textos e estudos produzidos pela Gerência de Avaliação.

3. *Estudo de Políticas Públicas* tem o objetivo de apresentar textos e documentos relevantes para subsidiar a formulação de políticas da Educação.

4. *Eventos* tem o objetivo de publicar textos e conferências apresentados em eventos, quando não se publicam seus anais.

5. *Inovações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos pelo Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE).

6. *Relatos de Pesquisa* tem o objetivo de apresentar relatos de pesquisas financiadas pelo INEP.

7. *Traduções* tem o objetivo de apresentar traduções de textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

SENSOPERCEPÇÁO EM AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Denise Alves
Divisão de Educação Ambiental/IBAMA

AGRADECIMENTOS

A realização do presente estudo contou com a colaboração de muitas pessoas, desde a concepção original do projeto, sua viabilização, estudos complementares, testes iniciais, até a realização de uma experiência piloto e o texto final. Às pessoas que me auxiliaram, e não seria possível citá-las todas, o meu carinho e reconhecimento.

Um agradecimento especial a Angel Vianna, pela orientação e supervisão do projeto; Leide Marques Peralva, que me deu "régua e compasso" com a formação em Reelaboração Corporal; Cláudia Rosemblat, Enila Leite Cliagas, Flávio de Abreu Faria, José Silva Quintas, Maria José Sousa dos Santos, Mabel Botelli e Mónica Ruiz, que contribuíram com sugestões valiosas no decorrer do projeto original e na realização do estudo; Sylvia Beatriz Monnerat Campello, com quem aprendi muito e tive o prazer de compartilhar a coordenação do projeto piloto em Teresópolis.

Agradeço, igualmente, a Flávia Maria de Castro Rocha e hea Ewerton Vidal, técnicas de Gerência de Capacitação/IBAMA, que acreditaram na proposta e a viabilizaram em termos funcionais, assim como Maria Juscélia Ribeiro Soares, responsável pela Legislação de Pessoal; Rómulo José Mello, chefe da Divisão de Educação Ambiental na época em que o estudo foi iniciado; Elmo Monteiro da Silva Jr., chefe atual desta Divisão; Sandra Regina Rodrigues Klosovskl, chefe do Departamento de Recursos Humanos/IBAMA, pelo apoio e incentivo na busca de novos caminhos; colegas da Divisão de Educação Ambiental/IBAMA-Sede, Núcleo de Educação AmbientaUlBAMA-SUPES/RJ e Jardim Botânico do Rio de Janeiro, pelo intercâmbio e auxilio em diversos momentos; a equipe do Parque Nacional de Serra dos Órgãos, especialmente Jovelino Muniz de Andrade Filho, chefe da unidade; Leonardo G. M. da Rocha, subchefe; Fátima Conceição Santos, técnica de Educação Ambiental e domara Paim Couto, técnica de Pesquisa, pelo interesse, confiança, abertura e cooperação na Oficina de Educação Ambiental, onde foi realizado o projeto piloto.

Meu reconhecimento a Gláucia Moreira Monassa Martins, Hedy Vasconcellos, Denise D'El Rey, Maria da Conceição dos Reis Leal e demais membros do Grupo de Estudos em Educação Ambiental (GEA), da Faculdade de Educação da UFRJ; Ana Melhin, Elisabete Braga, Genebaldo Freire Dias, Mara da Silva Rosa, Maria Zélia Brizeno, Mariza de Azevedo, Niara Jost, Paulo Sérgio de Carvalho e Solange Dacáh, pelas sugestões e troca de informações.

Às pessoas que participaram das aulas e as enriqueceram com sua presença e sugestões; a Manuel Gonçalves Barcelos que digitou o texto com dedicação e rapidez; a Taylor de Sousa da Silva que corrigiu e formatou o texto; aos familiares e amigos, pelo apoio e afeto no dia-a-dia, um grande abraço e meu agradecimento.

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui o resultado do Programa de Estudo sobre Sensibilização e Comunicação em Ações de Educação Ambiental, realizado no Rio de Janeiro, no período de março de 1993 a junho de 1995, sob a orientação e supervisão da professora Angel Vianna, diretora do Centro de Estudo do Movimento e Artes.

Com o nome de Sensopercepção, que deu título ao trabalho final, tentamos tecer uma proposta de desenvolvimento

da percepção sensorial, com base numa abordagem educativa da expressão corporal, enquanto consciência corporal, voltada para o crescimento integral e à criatividade.

A partir da constatação de uma lacuna na área de educação ambiental — a formulação de bases conceituais e metodológicas para o desenvolvimento da percepção sensorial — e na perspectiva de contribuir para uma percepção integral do meio ambiente, como recomendou em 1977 a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi/URSS), foi organizado um programa de estudo sobre o tema, abrangendo disciplinas do curso de Reabilitação Motora e Terapia Através da Dança (Centro de Estudo do Movimento e Artes), estudo dirigido, estudos complementares em psicologia, filosofia e musicoterapia, observação e documentação de experiências na área de sensibilização e educação ambiental, bem como a realização de uma experiência piloto.

O objetivo central desse estudo consiste em sistematizar e divulgar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da percepção sensorial em ações de educação ambiental voltadas para a capacitação de professores, técnicos da área ambiental e demais agentes sociais relacionados à questão ambiental.

Com a realização desse trabalho, esperamos contribuir para a introdução de atividades de sensopercepção em ações de capacitação em educação ambiental. Da mesma maneira, desejamos incentivar a reflexão sobre as questões éticas e metodológicas relacionadas às práticas de sensibilização nesta área, assim como à reflexão sobre corpo, cultura e meio ambiente.

Nos capítulos que são apresentados a seguir, caminhamos de uma discussão muito ampla — a questão ambiental, a questão cultural e a fragmentação de percepção — para questões mais específicas da área de educação ambiental: o desafio da interdisciplinaridade e as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de recursos humanos nos órgãos de Educação e Meio Ambiente. Em seguida, nos concentramos na proposta de sensopercepção e seu marco referencial, procurando explicitar a abordagem conceituai, filosófica e metodológica desta proposta. Nos capítulos seguintes, apresentamos a experiência realizada no Parque Nacional da Serra dos Órgãos, em Teresópolis; outras experiências na área, finalizando com algumas conclusões e perspectivas.

A PERCEPÇÃO DO MEIO AMBIENTE E A QUESTÃO CULTURAL

Nos últimos anos, observamos uma crescente consciência pública sobre os problemas ambientais. Ao mesmo tempo em que aumenta, nos meios de comunicação social, o espaço reservado a denúncias sobre a degradação ambiental, envolvendo problemas como a poluição dos rios, o desmatamento e o efeito estufa, um grande número de entidades da sociedade civil organizada vem atuando em relação a estas situações e questionando, saudavelmente, os órgãos públicos. Estes, além de responderem precariamente às pressões legitimamente colocadas pela sociedade, ainda se defrontam com a necessidade de aprofundar junto à sociedade a reflexão sobre a questão ambiental.

Ainda predomina, tanto na escola como entre os cidadãos que participam de entidades ambientalistas, a noção de meio ambiente restrita ao meio físico natural. Na perspectiva adotada pelo IBAMA (1992), torna-se necessário ampliar a percepção sobre os problemas ambientais, a partir da concepção de meio ambiente que engloba os aspectos naturais e sociais. Busca-se, assim, um salto de quali-

dade na maneira como o cidadão identifica os problemas ambientais, de maneira a inter-relacionar os aspectos físicos, sociais, políticos, económicos e culturais, à medida que passar a compreender a problemática ambiental como decorrência da relação sociedade-natureza.

A partir dessa ótica, os problemas ambientais, assim como os caminhos para solucioná-los, podem ser redimensionados, passando a incluir, além da degradação dos recursos naturais, questões como as ameaças à sobrevivência das comunidades tradicionais, a poluição alimentar pelo uso indevido de agrotóxicos, os problemas de saúde e saneamento básico, assim como o estado de pobreza vivido por grande parte da população brasileira.

Os entraves à percepção integral dos problemas ambientais fazem parte de uma complexa rede de fatores. Se estamos buscando uma percepção integral da realidade, já afirmamos, implicitamente, que existe uma fragmentação de percepção. Esta decorre de fatores políticos, económicos e culturais pouco visíveis ao cidadão comum. Desde os primeiros anos de escola, quando é solicitado a desenvolver predominantemente o raciocínio lógico e linear, avançando mais tarde para um saber especializado e cada vez mais distante de outros saberes, sejam os da ciência ou o saber do cotidiano, construído no dia-a-dia da população; passando pela visão fragmentada da realidade nos meios de comunicação social e práticas de trabalho igualmente departamentalizadas e divididas, o cidadão é levado a uma visão parcial sobre os problemas ambientais, que não o auxilia na busca de alternativas realmente eficazes, uma vez que a realidade pede soluções mais abrangentes.

Neste capítulo, procuramos identificar as operações ideológicas relacionadas à fragmentação da percepção (como a dicotomia homem/natureza), analisando o problema cultural da negação do corpo, e buscando relacionar estas questões com a degradação ambiental e a negação da diversidade cultural. São questões de fundo em relação aos problemas ambientais vividos diariamente por todos nós. Acredito que, se estes fatores subterrâneos puderem ser mais discutidos e levados em conta nas ações voltadas para a área ambiental, poderá haver uma consistência maior nas ações propostas.

No fim do século XX, as ilusões desencadeadas pela Revolução Industrial mostram sua face perversa. Mais do que nunca, o homem se afastou da natureza. Ser natural e cultural, simultaneamente, defronta-se com as imagens que a cultura elege, com os códigos e mensagens que, sutilmente, orientam sua forma de sentir, influenciando sua percepção e a construção do conhecimento. E se é verdade que todas as culturas criam categorias para distinguir cultura e natureza, de forma a viabilizar o auto-reconhecimento do homem, nas sociedades industriais essa diferenciação assumiu um caráter de exclusão. Entre a natureza e a cultura a distância aumenta, à medida que o ser humano sofre um assédio ideológico crescente, que inclui a escola, os meios de comunicação social e as diversas formas de controle e poder, que, sob a bandeira da liberdade, o convidam a consumir e lhe oferecem um espelho partido em mil pedaços.

Nesse processo, a degradação do meio ambiente e a fragmentação da percepção estão profundamente vinculadas, apoiadas por concepções que distanciam o homem da natureza e naturalizam a exploração do homem pelo homem. Ao comentar as repercussões da Revolução Industrial sobre a qualidade de vida na Inglaterra do final do século passado, José Silva Quintas (1992, p.16-17) mostra que a exploração crescente da classe trabalhadora foi

apoiada por concepções que simultaneamente facilitavam a dominação de classe social e a degradação ambiental:

> Era a concepção europeia de progresso e civilização, com suas estradas de ferro, seus navios movidos a vapor, seus canhões, seus fuzis, seus exércitos e seus homens de negócios cujo lema era "cada um por si e Deus por todos"' sendo imposto aos outros povos. A qualificação de selvagem, primitivo, era (ainda é) atribuída aos povos que tinham organização social, conhecimentos e valores diferentes dos praticados na Europa. Ser negro significava não só ser diferente como ser inferior ao homem branco (éxceto proletário, que era considerado também selvagem). A diferença servia para criar hierarquia. Hierarquia construída peio critério de maior disjunção com o meio natural. Na concepção vigente na época, quanto mais selvagem, mais diferente do modo de ser dominante, ou seja, mais em conjunção com a natureza e com seus semelhantes; reciprocamente, quanto mais civilizado, mais dominador da natureza e dos outros homens. O pensamento hegemónico na nova sociedade tinha na superioridade do homem sobre a natureza uma de suas premissas fundamentais.
> (*) Hobsbawn, Eric. *Era das revoluções.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p267.

E onde estamos agora, país de Terceiro Mundo, em degradação ambiental avançada, paralelamente às desigualdades sociais? Poderíamos dizer que os processos de controle e exploração, seja da natureza, seja do homem pelo homem, se agravaram, ao mesmo tempo que um aparato ideológico foi se aprimorando, no sentido de operar cada vez menos com uma violência explícita e cada vez mais de forma indireta, pela vida simbólica e a fragmentação da percepção, em que a oposição cultura x natureza ocupa papel central.

Nos discursos dominantes, o tempo e o espaço do sentir e do existir passam, cada vez mais, ao ritmo industrial. A respiração se torna curta e ofegante num universo marcado pelo planejamento, controle do tempo e produtividade. Onde estão os nossos ritmos naturais básicos (a respiração, o peristaltismo, o batimento cardíaco, os movimentos corporais), nosso contato com os ritmos gerais da natureza (o sol, a lua, as marés, as estações climáticas) e com os ritmos sociais (os rituais que marcam a passagem pelos diversos estágios da vida coletiva e a relação cultura-narureza, por exemplo), neste universo onde o tempo e o espaço estão cada vez mais comprimidos e fragmentados?

Nesse processo, a busca de controle sobre o corpo e a percepção é intensificada, ao mesmo tempo que se constrói uma apologia ao corpo domesticado, que é glorificado nas academias de ginástica e revistas de modas. Adotamos, aqui, o conceito de corpo enquanto o ser em relação, elaborado em conjunto com Leide Marques Peralva, abrangendo as dimensões física, afetiva, cognitiva e interativa do ser humano, numa concepção abrangente e dinâmica que busca superar as dicotomias corpo/mente e corpo/espírito.

Temos a impressão de que o corpo pertence a uma esfera estritamente pessoal. No entanto, ele também é social. Para alguns autores, inclusive, ele é mais social do que individual, pois tem as marcas do grupo em que vivemos e expressa os valores, as contradições, as escolhas, as proibições e os sonhos de uma cultura.

A relação entre o corpo e a cultura é semelhante à pergunta "Quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha?". Criada pelos corpos-indivíduos que compõem os grupos e as sociedades, a cultura também modela esses corpos, em todas as etapas da vida, numa relação dinâmica

em que criador e criatura vão alternando seus papéis. E a possibilidade de que as pessoas atuem como sujeitos de uma cultura se amplia à medida que há consciência das mensagens que a cultura dominante passa sobre as formas de sentir e usar o corpo.

Abrangendo os modos de sentir, pensar e fazer dos diversos grupos sociais, à medida que engloba práticas e representações, a cultura interfere diretamente na percepção, o conhecimento através dos sentidos. Para o antropólogo José Carlos Rodrigues, a cultura funciona como um mapa, uma sinalização, uma rede de valores que os grupos constroem e procuram incutir em seus membros, e que passa a integrar sua percepção, sua visão de mundo, sua maneira de sentir, agir e se relacionar.

> A cultura, distintivo das sociedades humanas, é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. (...) Viver em sociedade é viver sob a dominação dessa lógica e as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. (...) O cérebro humano seleciona e processa as informações que lhe oferecem os órgãos de sentido segundo um "programa" que lhe é introjetado pela socialização. (Rodrigues, 1979, p.11-12)

Nas diversas culturas, frequentemente o corpo reproduz e expressa um sonho inviável: o controle da natureza. Assim como se nega a natureza, o corpo também é negado. O mundo da cultura é concebido em oposição à natureza, como uma forma de afastar fenómenos imprevisíveis e incontroláveis, que geram insegurança por estarem associados a fontes de perigo. Assim, o homem é levado a se reconhecer como o ser que nega, controla e disciplina a natureza.

A natureza aceita é a natureza morta, quietinha no quadro, a paisagem apaziguante, as flores decorativas, o clima ameno. Os aspectos de fluência, mutação, desordem e descontrole presentes na natureza são afastados através de rituais e tabus, representando o lado temido, negativo, o lado mau da natureza. A natureza dócil e disciplinada é cultuada, é a Mãe-Natureza; seus aspectos rebeldes e incontroláveis são perseguidos e condenados.

A mesma atitude dupla ocorre em relação ao corpo. Associado à natureza, ele constitui um verdadeiro tabu em nossa sociedade, na opinião de José Carlos Rodrigues. Aceitando apenas o lado *domesticado* do corpo e da natureza, as culturas muitas vezes constroem um sonho inviável e fabricam pessoas que não podem se reconhecer integralmente em sua corporalidade. Esse processo ocorre, em diversos graus e modalidades, nas diversas culturas conhecidas.

> Há, na corporalidade humana e na natureza do homem, de modo geral, segundo as leituras que delas fazem as sociedades, uma contradição fundamental: a de ser o homem, ao mesmo tempo, um ser da Natureza (isto é, um animal) e algo diferente de um animal (um ser cultural). Ao erigir-se em símbolo da estrutura social, o corpo, simultaneamente Natureza e representante da Cultura, condensa em si esta ambiguidade, e reproduz simbolicamente, e ao mesmo tempo, o que a sociedade deseja e o que a sociedade teme, as forças fastas e as forças nefastas. Paralelamente culturalizado e rebelde ao controle cultural, o corpo é "bom para pensar" a dualidade da estrutura social, exprimindo, no que é corporalmente "puro" e "impuro", respectivamente, o que a sociedade quer ou não quer ser.
>
> Ao dicotomizar assim o corpo, projetando-lhe a dualidade da estrutura social, a sociedade faz reconhecer nele uma natureza dupla: pura e digna quando controlada, e impura e degradante quando desviante e rebelde. O Homem, então, não pode reconhecer-se integralmente em sua corporalidade, e é obrigado a re-

> jeita-la e afastá-la como decaída e perigosa. (Rodrigues, 1979, p.166-167)

Aquilo que a sociedade nega, o homem aprende a negar em si mesmo. O autor lembra, entretanto, que

> o horror às manifestações corporais é uma espécie de fascínio que estas exercem sobre o Homem, porque a ele evocam, obscuramente, algo que é seu, algo que é ele, mas em que não pode reconhecer-se. (...) Abriga, em nós, um inferno que costumamos ver nos outros: a Natureza Humana que é estranha aos Homens.

À medida que o corpo deve reproduzir os valores eleitos como positivos, pois a cultura, a todo momento, procura confirmar suas normas, criam-se conflitos que atravessam os indivíduos e os grupos. Os aspectos negados na natureza são violentamente combatidos no próprio corpo. A fluência e a integração são desestimuladas, em favor da fragmentação da percepção e do conhecimento. Os rituais de limpeza e higiene lembram, insistentemente, que o ser humano digno não deve se confundir com o mundo dos "baixos instintos", da sujeira que vem da terra, do prazer da animalidade, da natureza que invade e perturba os domínios da cultura. Segundo Rodrigues, as secreções do corpo são envoltas em nojo, por sugerirem a irrupção desordenada do mundo interno, orgânico, no mundo cultural; por transgredirem as divisões entre o lado de **dentro** (natureza) e o lado **de** fora **(cultura).**

Corpo **e Diversidade Cultural**

Como vimos, nas sociedades industriais a diferenciação homem-natureza assumiu um caráter de exclusão. O homem foi levado a se reconhecer como o ser que nega, controla e disciplina a natureza, tomada como objeto a ser usado e modelado pelo homem.

"Cultura" e "natureza" são categorias construídas socialmente. Todas as culturas têm necessidade de elaborar formas de classificação em que as noções relacionadas à cultura e à natureza são diferenciadas, dentro do sistema próprio a cada cultura de construir o sentido da realidade. É através do contraste e da diferenciação entre os signos que a linguagem se toma possível. É também pelo contraste que se constroem categorias e regras para a vida social, onde as oposições se articulam. Assim, as categorias cultura e natureza, colocadas como termos em oposição nos mitos que fundamentam as diversas culturas, são submetidas a um processo de integração, através da construção de mediadores entre os termos em oposição. Ao dar sentido ao universo que o cerca, e a si mesmo neste universo, o homem cria divisões e ao mesmo tempo busca superá-las.

De acordo com seus valores e relações sociais, cada cultura vai enfatizar a integração ou o antagonismo na relação homem-natureza. Nas sociedades industriais, o antagonismo chegou ao ponto máximo. Há uma verdadeira interdição ao reconhecimento do homem como ser natural, o que repercute em todas as relações sociais e na qualidade de vida. Esse processo está ancorado também na concepção do corpo humano. Prova inconteste de nossa animalidade, associado à natureza, o corpo tornou-se um espaço privilegiado de dominação nas sociedades industriais, onde a relação homem-natureza assumiu o caráter de dicotomia, exclusão e antagonismo.

Não podendo se reconhecer em sua corporalidade, que o constitui, e distanciado da natureza em geral, ao mesmo tempo que a ciência e a indústria cultural lhe oferecem um universo dividido, o ser humano sofre uma grande pressão no sentido de fragmentar sua percepção

de realidade. Ele não pode se reconhecer integralmente enquanto ser natural e cultural, nem reconhecer integralmente a realidade que o cerca.

Situando a questão no mundo capitalista industrial, os mecanismos ideológicos demonstram sua eficácia na reprodução das formas de dominação. Ao mesmo tempo que a dissociação homem x natureza contribui para legitimar e apoiar o desenvolvimento do capitalismo, a sua internalização contribui para reproduzir, em cada ser humano, as condições necessárias à submissão, uma vez que a fragmentação da percepção fragiliza a pessoa, embotando a consciência dos processos e das relações sociais.

Dividido, o homem passa a achar "natural" viver num mundo cada vez mais dividido, hierarquizado, departamentalizado, especializado e, ao mesmo tempo, unidimensional, já que as sociedades industriais tendem a negar e apagar a diversidade cultural, na lógica da padronização que permite altos níveis de produção e consumo.

Nas sociedades marcadas pela supremacia do pensamento racionalista e linear, assim como as dicotomias corpo x alma e homem x natureza, são excluídos, marginalizados, ridicularizados ou tomados como exóticos, todos os segmentos sociais e vertentes culturais que se afastam destes modelos e, de alguma forma, são associados à natureza e à animalidade.

O reino da padronização é também o reino da discriminação. Assim, trabalhadores, mulheres, crianças, idosos, negros, índios, camponeses e uma infinidade de grupos sociais culturalmente diferenciados, sofrem um processo de inferiorização. As estratificações sociais através das quais indivíduos de sexo, cor, idade e cultura diferentes recebem *status* diferenciados, tornam-se antagonismos que apoiam e recobrem as relações de produção. Assim, a "guerra" entre gerações ou entre os géneros, por exemplo, pode encobrir as relações económicas, ao mesmo tempo que as mulheres e os idosos sofrem um rebaixamento salarial ou passam por maiores dificuldades para obter um emprego, o que reforça as desigualdades nas relações de produção.

O mesmo processo ocorre com os negros, que constituem a maior parcela da população em nosso país, e estão, em sua grande maioria, situados nas mais baixas faixas de renda, com barreiras ao acesso à educação, saúde, moradia, etc, ao mesmo tempo que suas manifestações culturais são reprimidas ou sofrem um processo de diluição na indústria cultural. No contingente da população marcado pela miséria absoluta, a grande maioria é negra.

Para Marilena Chauí, o corpo é um dos objetos privilegiados para o exercício da dominação em nossa sociedade. Ela percebe uma política de *coisificação* do corpo que atravessa práticas religiosas, científicas, médicas, etc, como uma forma de "confinar o corpo à região das coisas controláveis e manipuláveis". Essa política contribui para a submissão das pessoas pois prejudica, fortemente, o desenvolvimento da individualidade.

> Ativo e disciplinado, mas heterônomo (não autônomo, porque mero instrumento de trabalho ou de prazer) e desrotizado (porque máquina produtiva e procriadora), o corpo é incluído numa política global social e cultural. É usado, mostrado e consumido, mas não é vivido como corpo *próprio*, isto é, como *subjetividade* e *pessoalidade*. Por isso mesmo, é aquela "coisa" que a razão controla, a autoridade domina, a moral reprime, o direito aliena e a ideologia fragmenta. (...) O corpo é violentado porque tido e

> conservado como coisa e os seres humanos cuja existência é definida essencialmente por seu corpo (trabalhadores, "ordens inferiores", homossexuais, mulheres) são cotidianamente alvo de uma violência generalizada e difusa, mascarada em valorização (corpos produtivos, rítmicos, procriadores, prazerosos) ou em monstruosidade (homossexualismo). (Chauí, 1982)

Para Chauí (1982, p.8), a dominação ocorre através de um processo de coisificação, atribuindo-se ao corpo o "mero estatuto de objeto", numa cultura que "fez do espírito o único sujeito, que depositou nas operações da consciência toda fonte de conhecimento e de saber". A dicotomia corpo x alma ressurge, assim, na dissociação corpo x consciência, que sustenta, como vimos antes, o antagonismo homem x natureza.

Todas as sociedades regulamentam as práticas sociais e buscam formas de controle social, entretanto, no Ocidente capitalista Herbert Marcuse identifica um fenómeno de "mais-repressão", quando o controle exercido pela cultura sobre os indivíduos ultrapassa os níveis e formas indispensáveis à existência de organização social e estabelece controles adicionais, destinados a manter relações de dominação.

> Mais-repressão: as restrições requeridas pela dominação social. Distingue-se da repressão (básica): as "modificações" dos instintos necessárias à perpetuação da raça humana em civilização. (Marcuse, 1981)

Proibidos de nos reconhecer como seres naturais; proibidos de viver nossas diferenças culturais; proibidos de viver nossos corpos, a instância em que se forma nossa individualidade no processo de interação com o mundo... Toda essa repressão, entretanto, é traduzida como /:- *herdade* na lógica do consumo.

Nas primeiras etapas do capitalismo, como indica Marcuse, necessitava-se do indivíduo que reprime e sublima seus desejos, moldado no *princípio do desempenho,* em que se procura dessexualizar o corpo e desviar a libido para desempenhos considerados úteis. Mas o desenvolvimento do processo e a acumulação do capital levam a uma relativização deste princípio. Essa questão foi analisada em nosso país por Winckler (1983).

A possibilidade de atingir altos níveis de produção, sua relativa automação e a necessidade de um planejamento crescente do consumo ocorrem nos países centrais e atingem também os países periféricos do sistema capitalista. Torna-se necessário equacionar a esfera da circulação sob novas modalidades, estimular o consumo e estabelecer novas formas de controle social. O poder de controle da família é diluído e reintegrado em outras agências, como a escola, a indústria cultural, autoridades médicas. Os modelos da nova individualidade são marcados pelo consumismo, pelo investimento erótico na mercadoria, pela procura da eterna juventude.

Segundo Marcuse, ocorre um processo de "dessublimação repressiva", em que a sexualidade é liberada de alguns freios anteriores, mas permanece controlada através de modalidades mais sutis de repressão. Através do consumismo, cria-se a ilusão de um reino de liberdade e as pessoas são induzidas a compensar suas dificuldades e impasses através da compra de objetos.

A indústria cultural, ao mesmo tempo que atende a uma demanda simbólica e incorpora as necessidades sociais, diz também o que *devem ser* as relações sociais. O discurso ideológico tem uma função normativa que inclui os processos de legitimação, disciplinação, naturalização do que se pretende eterno e atribuição de irracionalidade ao que inço-

moda. Embora o discurso da indústria cultural não seja linear, mas se caracterize por discursos múltiplos e conflitantes, a lógica que predomina, quando são observadas suas regras de produção de sentido, é a que atende aos interesses do capita] e favorece o consumismo e a concentração de renda.

Isso pode ser observado, por exemplo, nos discursos da indústria cultural dirigidos a homens e mulheres (Alves, 1985), em que os dois recebem mensagens antagónicas e conflitantes. Assim, os diversos segmentos sociais, imersos em profundas contradições e dificuldades de sobrevivência, são induzidos a fazer uma leitura ambígua e distorcida da realidade que estão vivendo, sob uma ótica profundamente hierarquizada mas traduzida como liberdade, que não passa da liberdade de consumir. E o próprio consumo é investido de um poder mágico associado à beleza, ascensão social, felicidade, solução de problemas. Há uma repressão muito forte ao processo de amadurecimento. O jovem é tomado como símbolo máximo da felicidade, num simulado do produto novo:

> Este é o mundo do eterno presente, da circulação sempre renovada das mercadorias, território no qual a própria morte foi inteiramente banida. (...) A velhice é encarada como não-produtiva e não-consumidora. O velho é o espectro, que revela a fatalidade terminal em um mundo onde vale a eterna juventude da circulação de mercadorias sempre renováveis. (Winckler, 1983, p.33 e 66)

Assim, há uma hierarquia social rígida que opõe, além das diferenças de classe, as diferenças de género, idade, cor, cultura. Sob a liberdade de consumir, as diferenças culturais são transformadas em antagonismos entre os diversos grupos sociais e utilizadas para aprofundar as diferenças de classe e a concentração de renda, num círculo vicioso que afeta a qualidade de vida e aprofunda os problemas ambientais, como indicou José Silva Quintas ao analisar os primórdios do capitalismo.

Esse círculo vicioso tem como fundamento a dominação da natureza. Esta lógica está subjacente à discriminação dos grupos sociais marcados, nas representações dominantes, por uma maior aproximação com a natureza, como os trabalhadores "braçais", a mulher (associada pela maternidade à vida biológica), as crianças (associadas à irracionalidade e descontrole), os idosos (por revelarem que todos nós somos seres naturais e perecíveis), os negros (associados ao culto das entidades da natureza) e os índios (considerados "selvagens").

Assim como a natureza é concebida de forma dupla, sendo aceita em seus aspectos maternais e "domesticados" e negada nos aspectos "incontroláveis", também os setores sociais associados à natureza sofrem uma valoração ambígua, em que alguns aspectos são exaltados e outros desqualificados, prevalecendo, entretanto, um sentido de inferioridade na hierarquia social.

A discriminação cultural, reproduzida continuamente pelos meios de comunicação social, prejudica o processo interativo e dinâmico de construção das identidades culturais, o que contribui para fragilizar e dividir o indivíduo e os grupos sociais, e os torna mais vulneráveis aos mecanismos que induzem ao consumismo e mais passivos na luta pela qualidade de vida, ao mesmo tempo que se institucionaliza uma violência generalizada.

> Esta mesma sociedade que diz liberar os corpos de sua função instrumental (trabalho e reprodução da espécie) para entregá-los ao **"direita da prazer",** é a sociedade que polui o ambiente; incentiva a competição e a concorrência por prés-

> tígio, *status*, celebridade; fabrica guerra entre sexos e gerações, mata muitos de fome e abarrota uns poucos de comida e, enfim, ameaça a todos, democraticamente, com a iminência do enfarte (Costa, 1984)

Apesar de sofrerem continuamente um processo de imposição cultural e tentativa de controle ideológico, os diversos grupos sociais elaboram continuamente formas de resistência e desenvolvimento cultural, com maior ou menor grau de organização e eficácia na conquista de qualidade de vida.

No atual momento histórico, em que a qualidade de vida vem sofrendo uma degradação acelerada, colocando-se em risco, inclusive, a perpetuação da raça humana e do Planeta, os setores sociais mobilizados para a busca de uma relação homem-natureza que garanta a qualidade de vida, voltam-se também para o repensar dos valores e discursos ideológicos que fundamentam a degradação.

> Interrogando-se, infatigáveis, sobre sua relação com o Universo, os homens inventaram deuses, se fizeram deuses, destruíram esses deuses, destruíram a si próprios, no afã de se destacarem da rotina da Natureza e de se instituírem em sujeitos face a eia, a ela exteriores. Nessa e dessa exterioridade nascem os sentimentos de predador, assim como sua pretensa legitimidade. (Oliveira, 1992, p39)

Na opinião de Rosiska Darcy de Oliveira, "Natureza e Cultura descobrem agora sua insolúvel solidariedade, sua implacável imbricação, seu destino comum". Face às consequências perversas dos modelos predominantes, há uma consciência crescente do homem como ser natural e cultural, que tem repercussões na ciência.

> As "construções" que a ciência e a tecnologia têm produzido sobre a Natureza objetiva, e suas consequências; face a essas consequências, a crescente consciência humana de pertencimento à Natureza; a dimensão de "artefato" que a ciência, e a medicina em particular, têm acrescentado ao corpo humano; todos esses fatores concorrem para fazer emergir a ideia de uma natureza culturalizada e de uma cultura natural. A velha dicotomia Natureza/Cultura tende a ser ultrapassada por uma nova maneira de se encarar, dentro da Natureza, o humano realizando no meio ambiente e em seu próprio corpo acoplamentos sucessivos que o transformam e as transformam, sendo esse único e mesmo processo. (...) Depois do contrato social, estamos hoje no tempo do contrato natural. Somos contemporâneos de uma revolução nos termos de um novo pacto da Cultura com a Natureza, o que repercute na renovação dos termos de um outro pacto, o da Ciência com o Social. (Oliveira, 1992, p.41)

Na crise atual, as perspectivas para a formulação de novas formas de relação cultura-natureza envolvem, como vimos, a reflexão sobre o pensamento racionalista, o modo industrial de produzir, o consumismo, o controle ideológico sobre o corpo, a diversidade cultural e o papel de ciência

Assim como o homem, mesmo que necessite se diferenciar enquanto espécie animal com características próprias, não pode se conceber mais como ser exterior à natureza, não deveria, igualmente, como produtor de conhecimentos, se conceber como sujeito exterior a um objeto pesquisado, pois foi esta ciência pretensamente neutra e objetiva que deu suporte às distorções do modelo industrial. Um modelo marcado pela homogeneização cultural, desigualdades sociais e agressão à natureza, que passa, agora, por um processo social de recriação de práticas e representações, em que a diversidade e a criatividade assumem um papel fundamental.

E se já existe um consenso no meio ambiental quanto à relevância das práticas de desenvolvimento sustentável das chamadas comunidades tradicionais (índios, seringueiros e outros), caminhamos ago-

ra para um resgate da questão cultural enquanto questão ambiental também em relação aos valores que fundamentam a vida social. Se o Ocidente capitalista, como entende Marcuse, desenvolveu a "mais repressão" dos instintos, num processo violento de distanciamento do homem em relação à sua própria natureza e à natureza em geral, a discussão sobre a diversidade e pluralidade cultural do país traz à cena modalidades diversas de lidar com a relação cultura/natureza, modalidades muitas vezes reprimidas (a cultura do índio, do negro, dos ciganos, etc), justamente por se distinguirem deste índice máximo de repressão referido por Marcuse.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi, definiu educação ambiental como

> o resultado da orientação e articulação das disciplinas e experiências educativas (ciências naturais, ciências sociais, artes e letras) que facilita a percepção integrada do meio ambiente, tomando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais.

Coerente com as recomendações de Tbilisi, a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA concebe a educação como 'processo interativo relacionado ao conhecimento, crescimento e transformação, em nível individual e social, voltado para a obtenção de qualidade de vida" (IBAMA, 1992). Nesta perspectiva, foram definidos critérios de operacionalização para as ações de educação ambiental, enfatizando-se a interdependência entre as diversas premissas:

> o crescimento integral é a base para uma percepção global do meio ambiente, o que, por sua vez, viabiliza a abordagem interdisciplinar, interinstitucional, participativa e contextualizada.

No documento sobre o Programa Nacional de Educação Ambiental, define-se uma proposta de interdisciplinaridade:

> A abordagem interdisciplinar das questões ambientais implica se utilizara contribuição das várias disciplinas (conteúdo e método) para se construir uma base comum de compreensão e explicação do problema tratado e, desse modo, superar a compartimentação do ato de conhecer, provocada pela especialização do trabalho científico. Implica, também, construir esta base comum considerando-se os conhecimentos das populações envolvidas, tendo em vista a especificidade do contexto cultural em que são produzidos (Brasil, MEC, 1994).

Da mesma forma, define-se uma proposta sobre os outros princípios básicos orientadores da operacionalização: o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, a participação e a descentralização. Em relação ao reconhecimento da diversidade cultural, entende-se que a prática da educação ambiental tem como um dos seus pressupostos o respeito aos processos culturais característicos de cada país, região ou comunidade, sendo fundamental que os diferentes modos de conhecimento, valores e atitudes sejam considerados na formulação, execução e avaliação das ações educativas.

Ao abordar a questão de participação, coloca-se que "a gestão ambiental é um processo de mediação de interesses e conflitos entre atores sociais que atuam sobre o meio ambiente", preconizando-se a participação destes segmentos sociais em todas as etapas das ações de educação ambiental.

A descentralização, ainda de acordo com o documento citado, implica a co-responsabilidade da União, estados, Distri-

to Federal e municípios, em face do preceito constitucional de garantir à população os direitos à educação e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, através da "prática interinstitucional, voltada para o trabalho em parceria, com definição das responsabilidades de cada parceiro perante a sociedade".

Entre os educadores, se existe um consenso sobre a necessidade de um trabalho interdisciplinar, igualmente se reconhece a dificuldade de realizá-lo. Entretanto, este é um ponto fundamental, pois, como indica o documento acima citado, "a complexidade da questão ambiental exige, para sua compreensão, uma abordagem metodológica que, sem abrir mão do saber especializado, supere as fronteiras convencionais dos diferentes compartimentos disciplinares em que estão divididas as diversas áreas do conhecimento".

Falar em interdisciplinaridade implica discutir o que a impede: a fragmentação da percepção, a fragmentação do conhecimento e os mecanismos ideológicos que as reproduzem continuamente através da família, da escola, da indústria cultural, do Estado, etc. Na escola, a fragmentação da percepção está relacionada à alienação do aluno em relação ao próprio corpo, suas vivências, motivações e formas de expressão, como apontam diversos educadores em nosso país.

> A escola tradicional é fechada em si mesma: trabalha com a fragmentação do conhecimento, a repressão da expressão e da criatividade. (...) Ao entrar na escola, a criança se expressa de todas as formas, com facilidade para usar todas as linguagens. Gradativamente, a escola vai modelando a criança, para que use, predominantemente, determinadas formas de expressão e iniba outras. A palavra escrita (e copiada) assume um predomínio quase absoluto. Sua voz, seu corpo, seus movimentos são negados e disciplinados para a submissão. Este processo está muito relacionado à fragmentação da percepção. Assim como a criança é impedida de desenvolver uma visão de conjunto, que estabeleça inter-relações entre os diversos fenómenos e permita uma visão global da realidade, é impedida também de vivenciar movimentos corporais e expressar o que pensa e sente. (...) Os estudos de psicomotricidade já demonstraram suficientemente a correlação entre fluência, flexibilidade e criatividade mental, emocional e corporal. Ao congelar o corpo, a escola contribui, igualmente, para a fragmentação da percepção e o bloqueio da expressão, reproduzindo, de maneira intensa e supercontrolada, o que outras agências de educação informal fazem de forma menos sistematizada. (Quintas, 1986).

Fanny Abramovich (1985, p.17-20) também destaca a necessidade de respeitar as motivações do aluno, ao discutir o dia-a-dia de professoras exaustas e obcecadas com o planejamento escolar:

> Das (como tantas outras professoras) tinham simplesmente esquecido algo muito simples... Que toda atividade que não interessa é *antieducativa.* E pode haver algo menos educativo do que todas estas exigências totalmente desvinculadas de um interesse real, próximo, verdadeiro e vital do aluno? Conseguiram centrar o processo educacional — em plena era do computador — na erudição inútil... Fragmentando de tal modo o universo, afunilando de tal modo o pobre aluno na necessidade de absorver tais ou quais informações, que deixaram sumir da visão o essencial...

A reversão desse processo passa por muitas instâncias e atividades, que envolvem a relação Estado-sociedade, a interação escola-comunidade, o papel do professor, a função do planejamento, a abordagem do currículo, etc.

Embora não seja o maior responsável pela situação atual, é importante ressaltar o papel do professor. Além de facilitar o crescimento integral do aluno, sua participação no processo de conhecimen-

to e sua criatividade, o professor precisará, também, de espaço para cultivar o próprio crescimento e superar, ele próprio, a fragmentação da percepção que marca a cultura ocidental.

> Uma vez, o grande educador polonês Janusz Korczak disse assim: "Pensar que a pedagogia é uma ciência da criança e do homem é um erro... Seja você mesmo. Procure seu próprio caminho. Aprenda a se conhecer antes de pretender conhecer as crianças. Observe os limites de suas próprias capacidades, antes de fixar aquelas dos direitos e deveres da criança. Antes de todos os que você poderia compreender, instruir, está você. É por você mesmo que é preciso começar. (Abramovich, 1985)

O desenvolvimento de recursos humanos em órgãos públicos da área de meio ambiente e educação enfrenta uma série de desafios. Embora as condições de trabalho dos servidores e as formas de organização da instituição desestimulem a participação e integração das equipes, aumenta dia-a-dia a pressão social por uma resposta efetiva dos órgãos públicos aos problemas ambientais.

Esta resposta toma-se mais complexa por envolver o meio físico e social, à medida que organismos nacionais e internacionais relacionados ao meio ambiente assumiram a visão integral do meio ambiente. A partir da abordagem interdisciplinar das questões ambientais, preconiza-se a interrelação entre os fatores sociais, culturais, ecológicos, políticos e económicos, assim como a ação descentralizada e interinstitucional, de forma a propiciar uma ação efetiva e participativa em defesa do meio ambiente, referenciada nos diversos contextos culturais.

As propostas voltadas para a participação, interdisciplinaridade e ação interinstitucional esbarram, entretanto, em resistências profundas nos próprios órgãos onde são geradas, onde predomina a tendência de uma ação fragmentada e distante da realidade sodal. Na prática, cada diretoria, departamento ou divisão continuam voltados para as suas ações específicas, desarticulados do restante do órgão, de outras instituições e mais ainda da população.

Temos assim uma contradição entre o discurso oficial, a cultura da instituição e a demanda social. Enquanto a sociedade exige respostas rápidas, ágeis e integradas, os órgãos públicos continuam a trabalhar de forma fragmentada, lenta e desarticulada, embora assumam uma proposta de interação.

Nesse quadro, observa-se ainda o predomínio absoluto da linguagem verbal (falada e escrita), em detrimento do trabalho com linguagens múltiplas, como a corporal, visual, plástica e musical. Com um estilo de vida sedentário, o servidor está voltado, quando tem nível superior, para atividades basicamente verbais, seja em reuniões, elaboração de texto, leitura e análise de documentos. Os demais funcionários, de outro lado, estão engajados em geral em atividades de apoio e manutenção, em que o corpo é usado de forma mecânica, com pouco estímulo à percepção, aos objetivos do trabalho e à criatividade.

Para o desempenho profissional, a aprendizagem, a saúde e o crescimento pessoal, essas características de trabalho acarretam uma série de problemas, que podem ser sintetizadas em baixa taxa de participação e criatividade na solução de problemas, ações isoladas e ineficazes, deficiência na capacidade respiratória, problemas de coluna e desequilíbrio no tônus muscular. Enfim, no desestímulo e ineficácia em relação ao trabalho.

Neste contexto, fica patente a necessidade de rever as práticas institucionais e

buscar novas alternativas para a realização dos objetivos sociais dos órgãos públicos, de maneira que a educação ambiental possa contribuir efetivamente para a qualidade de vida da população. Uma destas alternativas, a ser somada a outras ações e iniciativas, diz respeito à sensopercepção.

Diversos autores e profissionais da área ambiental vêm apontando, em nosso país, a correlação entre a fragmentação e/ou enfraquecimento da percepção e a fragmentação do conhecimento, constatando-se a necessidade de equilibrar e ampliar a percepção sensorial, como um caminho para a integração interna, a qual facilita a apreensão global da realidade.

Na opinião de Genebaldo Freire Dias (1992, p.165), chefe do Parque Nacional de Brasília e professor, a constatação de que "a cultura e as características individuais atuam como filtros na percepção do mundo real, de modo que situações iguais podem ser percebidas diferentemente pelos indivíduos", fundamenta a necessidade de que as ações de educação ambiental incluam o desenvolvimento da percepção sensorial. Em seu livro, em que apresenta diversas sugestões de sensibilização, o autor comenta o risco de que a insensibilidade leve à ausência de reações às mudanças ambientais:

> O indivíduo humano afetado por condições ambientais adversas pode estar inconsciente de que está com menos saúde do que poderia ou deveria estar. Portanto, o primeiro requisito para adaptações culturais de sucesso contra ameaças do ambiente — a percepção e conscientização sobre a realidade e sobre as possibilidades de transformá-la — pode não ocorrer. Se essa conscientização não for de algum modo adquirida, o indivíduo tende a ficar imerso no seu mundo, cada vez mais hostil e adverso, sem esboçar qualquer reação para superar esse mundo (Dias, 1992, p.219).

Kazue Matsushima, professora, pesquisadora e técnica da área ambiental, considera fundamental que as ações de educação ambiental contribuam para a integração interna do indivíduo e destaca, neste processo, o papel da percepção sensorial:

> Isto nos conduz ao reconhecimento do segundo aspecto, anteriormente colocado, e implica a necessária inserção do trabalho de percepção sensorial e corporal nas atividades de percepção de si mesmo, do outro e do entorno, nos programas de observação das regularidades dos processos que regem a natureza e nos programas de estudos individuais, a fim de colaborar para diminuir a distância existente entre as partes compartimentadas do Ser e aproximar o indivíduo de sua essência singular (Matsushima, 1991, p31).

No âmbito do Seminário Universidade Meio Ambiente, o professor Carlos Walter Porto Gonçalves vem denunciando os mecanismos ideológicos voltados para a negação da subjetividade e da relação com a natureza, através do controle do corpo, como fundamento da dominação da natureza:

> ... trata-se da eliminação, a mais completa possível, da subjetividade por parte daqueles que não detêm o controle e a propriedade dos meios de trabalho e produção. Trata-se de um desmembramento do corpo: a cabeça, que planeja e projeta e, de outro lado, os braços e pernas, olhos e ouvidos(mas não "trabalho cerebral"). No limite dessa tendência temos a robotização (Gonçalves, 1990, p.31).

Em viagens de estudo ao exterior, técnicos da área de educação ambiental observaram uma grande ênfase nas atividades de sensibilização, tanto em parques federais dos EUA como na Europa, envolvendo jogos e experiências ao ar livre voltados para a estimulação sensorial e a integração com a natureza, assim como o conhecimento dos princípios ecológicos. São propostas adaptadas à realidade desses países e às diferentes

concepções de educação ambiental por eles adotadas.

No Brasil, o trabalho de sensibilização e expressão corporal voltado para a educação ambiental vem sendo abordado de formas variadas, sem que as diversas instituições que respondem pela área tenham definido, até o momento, os princípios básicos, objetivos, abordagem conceituai e metodológica que orientam estas atividades, o que favorece a multiplicação de experiências, norteadas muitas vezes pelo senso comum ou a improvisação, numa área que não pode deixar de utilizar o conhecimento acumulado, de forma coerente com os princípios filosóficos e metodológicos que balizam as ações de educação ambiental.

Assim, o presente trabalho, cuja proposta é apresentada no próximo capítulo, insere-se entre as iniciativas voltadas para o desenvolvimento da percepção integrada do meio ambiente, especialmente em ações de capacitação na área de educação ambiental. Esperamos contribuir, através da explicitação de uma proposta conceituai, filosófica, teórica e metodológica voltada para o trabalho de sensopercepção (mais conhecido como sensibilização), para sua inserção como atividade complementar em ações de capacitação, assim como a reflexão sobre a questão cultural subjacente e as práticas de sensibilização que vêm sendo realizadas na área de meio ambiente.

Tendo em vista a necessidade de conjugar is diversas premissas do trabalho de edu:ação ambiental, acredito que a proposta de sensopercepção será tanto mais bemsucedida quanto mais as experiências de Ireinamento puderem contemplar a interrelação da interdisciplinaridade, participarão, descentralização e o reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural do saís. Uma vez que constitui uma atividade complementar, a eficácia da sensopercepção dependerá da qualidade geral do treinamento em que for realizada.

SENSOPERCEPÇÃO EM AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O desenvolvimento predatório está relacionado a um estilo de vida alienante, no sentido de incentivar a fragmentação da percepção e prejudicar a interação com o meio, seja com os grupos próximos, seja com o ambiente em geral. Neste sentido, o trabalho de sensopercepção visa essencialmente facilitar a conexão, seja a conexão interna, para que a pessoa possa se perceber e harmonizar o desenvolvimento de seus potenciais, seja a conexão com o grupo, através de uma interação criativa em que as diferenças individuais possam conviver em situação de diálogo e crescimento, assim como a conexão com o ambiente mais amplo, ampliando a percepção sobre as relações sociais e os problemas ambientais, e buscando religar o homem à natureza, às fontes da vida.

Desde o espaço interno, passando ao espaço social e global, busca-se resgatar a interação com o meio ambiente. E se a degradação ambiental se apoia na fragmentação da percepção e amplia as desigualdades sociais, ao caminhar para a integração e harmonização, a pessoa dá um pequeno passo, preliminar, para a retomada de um desenvolvimento sustentável, em que as diferenças culturais e individuais estejam presentes e fortaleçam relações economicas mais justas.

A sensopercepção constitui uma proposta de atividade complementar em ações de desenvolvimento de recursos humanos voltadas para a educação ambiental. Trata-se, assim, de uma atividade de apoio, no sentido de auxiliar o processo

de aprendizagem, a ser integrada na proposta geral de capacitação ou treinamento de professores, profissionais que atuam em áreas relacionadas ao meio ambiente, especialmente servidores públicos, assim como membros da sociedade civil. Como já afirmamos no capítulo anterior, a sua eficácia, enquanto atividade complementar, dependerá da qualidade da proposta global a ser realizada.

Com a introdução de atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental e capacitação, espera-se contribuir para um reequilíbrio no processo de aprendizagem de servidores públicos e professores. Como todo ser humano, eles estão em constante crescimento, mas este processo muitas vezes necessita ser facilitado ou potencializado com novos recursos e abordagens.

Estudos recentes demonstram que a cultura ocidental privilegia as funções do lado esquerdo do cérebro, mais relacionadas ao raciocínio verbal, lógico e linear, em detrimento das funções do lado direito do cérebro, mais voltado para a intuição, afetividade e criatividade. Ao reforçar excessivamente a linguagem verbal, a instituição corre o risco de estimular insuficientemente a criatividade e o conhecimento intuitivo, deixando de incentivar funções que muitas vezes ultrapassam as possibilidades do raciocínio lógico e linear, e que podem trazer respostas abrangentes e inovadoras aos problemas com que o indivíduo e o grupo se defrontam, assim como contribuir ao trabalho interdisciplinar e participativo. Em relação ao aspecto motor, o comando neurológico do corpo é cruzado: o hemisfério cerebral direito comanda o lado esquerdo do corpo e o hemisfério cerebral esquerdo, o lado direito.

Neste sentido, a realização de atividades de sensopercepção poderá contribuir para facilitar o processo de aprendizagem e potencializar os resultados das ações de treinamento e educação ambiental, visando contribuir para o avanço do serviço público na área ambiental, em resposta às demandas legitimamente colocadas pela sociedade brasileira. Ao facilitar vivências que propiciem a integração pessoal e no grupo, espera-se também estimular uma visão articulada dos aspectos ecológicos, sociais, económicos e culturais que compõem a questão ambiental.

A proposta de Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental constitui um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento da percepção integrada do meio ambiente, a partir do desenvolvimento da percepção sensorial, enquanto processo interativo que envolve a recepção e resposta às mensagens do meio. Nesta perspectiva, a abordagem da sensopercepção no campo da educação ambiental estará voltada para o crescimento, a criatividade e o contato dialógico com o meio ambiente, de forma que o indivíduo amplie a possibilidade de uma relação solidária com outros seres de sua espécie e com a natureza em geral.

Enquanto atividade de apoio às ações de capacitação e educação ambiental, a sensopercepção necessita definir os seus procedimentos de acordo com os objetivos globais do treinamento, num trabalho integrado com os outros técnicos que atuam no evento. Numa oficina de educação ambiental, por exemplo, os profissionais que respondem pela sensopercepção participam de todo o processo de organização e realização do treinamento, desde a discussão dos objetivos, programa, horários, passando pelo acompanhamento de todas as atividades. A reavaliação passo a passo das atividades em andamento torna-se fundamental para que a sensopercepção possa contribuir efetivamente para a realização dos objetivos.

A integração da equipe docente é uma condição básica e fundamental para que o treinamento seja bem-sucedido, seja em relação aos seus objetivos gerais ou à realização de atividades específicas, como a sensopercepção. A partir de uma boa comunicação e cooperação entre os profissionais responsáveis pelo treinamento, toma-se possível articular e desenvolver as diversas atividades, assim como reorientar as ações em face das necessidades que se apresentam a cada momento. É a qualidade da interação existente na equipe docente que viabiliza o desenvovimento de um sentido de equipe junto ao grupo de educandos.

Uma vez que as ações de educação ambiental estão voltadas para a abordagem dos problemas ambientais concretos, frequentemente os treinamentos na área têm como meta a elaboração de projetos de trabalho e o desencadeamento de um trabalho interinstitucional voltado para os problemas detectados. Para isso, o grupo de educandos necessita, além de uma percepção apurada da questão ambiental, de uma boa interação de equipe, de forma a facilitar o trabalho conjunto.

De acordo com os objetivos e atividades definidos em cada treinamento, são desenvolvidas atividades complementares e facilitadoras na área de sensopercepção. Conforme as necessidades e possibilidades identificadas em cada evento e grupo de usuários, é montado um roteiro de ações de apoio, voltadas para a ampliação da percepção e a interação do grupo. Desta forma, por exemplo, um treinamento pode contar com atividades, na primeira hora da manhã, em que o grupo vivencie uma pequena série de exercícios físicos e dinâmica de grupo, como uma introdução ao programa a ser desenvolvido logo em seguida. Da mesma forma, podem ser realizados no início, meio ou fim do período de estudo, exercícios de criatividade envolvendo desenho e música, ou atividades de relaxamento voltadas para a redução das tensões e a interação do grupo, ou simplesmente uma ginástica suave que beneficie a saúde em geral e a boa disposição física. Frequentemente os grupos necessitam, ao iniciar o treinamento, de atividades de integração, mas no decorrer do processo cada grupo ou situação apresenta necessidades específicas, enfatizando-se, então, atividades como o relaxamento, alongamento, tonificação, criatividade, expressão corporal, etc.

A avaliação sistemática dos resultados, em conjunto com os outros técnicos responsáveis pelo treinamento, pode indicar a adequação do roteiro elaborado inicialmente ou a necessidade de modificações constantes, buscando-se atender com agilidade às necessidades de aprendizagem e interação de cada grupo.

Objetivos

Objetivo Geral

Realizar atividades em linguagens múltiplas, com ênfase na consciência corporal, que auxiliem o processo de desenvolvimento de recursos humanos, em treinamentos na área de educação ambiental, de forma a potencializar seus resultados.

Objetivos Específicos

— Ampliar a percepção da realidade, a partir da consciência corporal, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar das questões ambientais.

— Sensibilizar, para a percepção do corpo, a dinâmica dos movimentos corporais e os movimentos básicos do ser humano no cotidiano.

— Ampliar a coordenação motora, o equilíbrio corporal, o equilíbrio dos hemisférios cerebrais e do tônus muscular, trabalhar a postura, assim como a percepção de limites.

— Contribuir para o desenvolvimento sensorial, a percepção do espaço interno, pessoal e social, assim como ampliar a percepção do meio ambiente global.

— Facilitar o processo de aprendizagem, a capacidade de concentração, a criatividade e o crescimento pessoal.

— Facilitar a interação no grupo, o diálogo e a cooperação.

— Facilitar a reflexão sobre os padrões culturais relacionados ao uso do corpo e suas implicações quanto à relação homem/natureza, a fragmentação da percepção e os problemas ambientais.

Usuários

Servidores do IBAMA e outros usuários de atividades promovidas ou apoiadas por este órgão, especialmente professores e servidores de órgãos públicos.

Conteúdos

Os conteúdos básicos do trabalho de Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental estão relacionados à consciência e expressão corporal, postura, equilíbrio, desenvolvimento sensorial, criatividade e integração no grupo. Este trabalho inclui também a expressão em linguagens múltiplas, como a plástica e a musical.

O eixo central desse trabalho é a *consciência corporal,* através de exercícios voltados para o uso das articulações e apoios, o tônus muscular, respiração, equilíbrio e centralização, com ênfase nos movimentos do cotidiano, como sentar, levantar e caminhar. Para o desenvolvimento da consciência corporal, é fundamental mobilizar a propriocepção, a tomada de consciência das sensações relacionadas ao movimento, peso, volume, tônus e localização do corpo.

O desenvolvimento da aula caminha do *espaço interno,* quando trabalhamos a percepção interoceptiva, os apoios, o sentido de base, alongamento, a flexibilidade, articulações, eixos de equilíbrio e relaxamento dinâmico; para o *espaço pessoal* (o espaço que a pessoa ocupa em dado ambiente), o *espaço social* (como a pessoa divide o espaço com as outras pessoas) e o *espaço global* (o espaço total e o deslocamento ou o contato sensorial com este espaço mais amplo).

O desenvolvimento dos sentidos exteroceptivos, que nos colocam em comunicação com o mundo exterior (visão, audição, paladar, tato e olfato), atravessa toda a aula, mas é enfatizado num segundo momento, quando a percepção interna já foi bem trabalhada. A divisão entre sentidos internos e externos é apenas didática, uma vez que os sentidos estão intimamente ligados e integrados. A sabedoria chinesa nos ensina a ouvir com o coração (Jung, Wilhelm, 1987, p.114). Em nossa cultura, em que muitas vezes as pessoas são incentivadas a negar os próprios sentimentos, frequentemente os bons amigos nos aconselham: "ouça o seu coração". Há um ouvir interno e um ouvir externo, assim como a visão também se dirige para fora e para dentro, sendo tão importante no desenvolvimento da imagem corporal.

Após um primeiro momento, em que enfatizamos a percepção interna, o relaxamento, a circulação e o tônus, abrimos maior espaço ao trabalho com os fatores da qualidade do movimento (tempo,

espaço, peso, fluxo), o deslocamento no espaço e o contato. O trabalho com o contato físico (geralmente em duplas) está intimamente ligado à percepção de limites, de maneira que o tipo de contato a ser desenvolvido (toque de mãos ou pés, por exemplo), não ultrapasse os limites sociais, institucionais e culturais, tendo-se em conta os tabus existentes em relação ao contato corporal, que deve ser utilizado de forma limitada, muitas vezes mediado por objetos (bolas e bambus, por exemplo), e de forma lúdica, o que abordaremos mais adiante, na discussão metodológica (Contato e Limites).

E também através da abordagem lúdica e da consciência corporal que trabalhamos a interação do grupo, através de jogos e dinâmicas em que os participantes têm oportunidade de se conhecer, desenvolver um sentimento de inclusão no grupo, perceber as tendências ao controle e as formas de poder que tendem a se formar, expandir a afetividade e expressar o que estão sentindo.

O desenvolvimento da criatividade atravessa todo o trabalho, uma vez que este contribui basicamente para uma reconfiguração da percepção que a pessoa tem de si mesma e de suas relações com o grupo e o meio ambiente em geral. Em relação à contribuição da sensopercepção à elaboração de projetos de educação ambiental, desenvolvemos atividades preliminares (levantamento dos problemas ambientais do cotidiano), como forma de alimentar o processo criativo dos participantes do treinamento, tendo-se em conta que este processo compreende algumas fases distintas (primeira apreensão ou *insight*, preparação; incubação; criação; verificação)[1]. Ocorre então um intervalo, com outras atividades do treinamento, antes que a pessoa inicie realmente a elaboração da proposta. Assim, após despertar o contato com os problemas ambientais de seu dia-a-dia, procuramos incentivar a percepção integrada do meio ambiente, a criatividade e a interação no grupo, de maneira que, neste período de "incubação", a proposta seja enriquecida e a pessoa possa desenvolver novas configurações e respostas criativas, que finalmente se expressam quando o grupo inicia a elaboração dos projetos, através de outras atividades e disciplinas do treinamento.

No desenvolvimento da criatividade e da expressão, trabalhamos com linguagens múltiplas (o corpo, a dança, a música, artes plásticas e também o texto quando necessário). O trabalho com ritmo frequentemente é integrado à expressão corporal e à dinâmica de grupo.

A avaliação está sempre presente na relação professor-aluno, uma vez que a metodologia adotada demanda um acompanhamento constante do processo de aprendizagern do aluno. Além disso, o aluno sempre é incentivado a perceber suas dificuldades, avanços e o percurso que desenvolve no decorrer do treinamento. No final da atividade, abre-se espaço para que as pessoas expressem de forma oral suas opiniões sobre o desenvolvimento do

Entre os diversos autores que vêm se ocupando com as questões relacionadas ao desenvolvimento da capacidade criativa, como Abraham Molles e George Kneller, sobressai a tendência a distinguir algumas fases ou **etapas** no processo criativo. Entre elas, Kneller destaca que as mais **importantes consistem na *primeira apreensão* (ou *insight:* a apreensão de uma ideia a ser realizada ou de um problema a ser resolvido); *preparação* (na segunda fase, o criador procura informações e explora possibilidades em relação à ideia original); *incubação* (intervalo de atividade não consciente, em que a pessoa "esquece" do assunto inicial, enquanto em nível não consciente são construídas conexões relevantes para a criação); *âuminação ou clímax* (o momento em que a pessoa percebe a solução para o problema ou o caminho para a realização de uma ideia e pode então realizar a criação) e, por fim, a *verificação,* quando ocorre a revisão e avaliação da experiência, podendo gerar novas intuições. "Em suma, o ciclo criador parece contar com cinco fases que, apesar de logicamente separadas, só raramente se mostram tão distintas na experiência" (Kneller, 1978, p.73).**

trabalho e a maneira particular como o sentiram. Isto ocorre diariamente e no último dia há um processo de auto-avaliação, avaliação do grupo e dos trabalhos.

Quando realizamos a dinâmica de encerramento, a cada dia (no final da tarde, por exemplo), procuramos também relaxar e renovar as energias com atividades lúdicas e criativas, como as brincadeiras de roda, com ênfase em músicas brasileiras, como as cirandas de adulto. Este é um momento muito propício para que os diversos participantes compartilhem com o grupo suas possibilidades de expressão. Alguém toca violão? Percussão? Alguém conhece alguma dança de roda que possa ser passada ao grupo? Alguma brincadeira que todos possam fazer? A partir de alguns estímulos (como as bolinhas de guizos, por exemplo), as pessoas trazem espontaneamente suas contribuições e o próprio grupo busca formas lúdicas de interagir.

A metodologia prevê um processo gradativo de aprofundamento dos conteúdos, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada grupo. Para isso, o professor necessita estar muito afinado e sintonizado com o que acontece no grupo, com base na relação dialógica, como veremos a seguir, no marco referencial.

Marco Referencial

Referências conceituais, filosóficas, teóricas e metodológicas que fundamentam e orientam a proposta de Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental, enquanto abordagem dialógica e dialética.

Percepção, Diálogo e Criatividade

Como vimos no capítulo inicial, a crise ambiental está profundamente relacionada às dicotomias homem/natureza e corpo/alma, que por sua vez estão vinculadas à dicotomia sujeito/ objeto numa ciência racionalista e distante dos interesses da população. Ao mesmo tempo que a degradação ambiental se acelera e a crise da ciência se agrava, emergem novas propostas e tendências no sentido de religar o homem à natureza, resgatar a unidade do ser humano e construir uma educação e uma ciência que contribuam efetivamente para a sadia qualidade de vida.

Comprometida com o desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente, a proposta de sensopercepção desenvolve uma abordagem dialógica e dialética da relação professor-aluno, fundamentada em vertentes filosóficas relacionadas ao existencialismo e à fenomenologia, assim como à chamada Psicologia Humanista, tendo como referência, especialmente, o pensamento de Buber e Merleau-Ponty. Entre outros aspectos, a abordagem dialética se manifesta, à medida que, como Paulo Freire, Edgar Morin e Wallon, buscamos uma integração entre indivíduo e sociedade, entre natureza e cultura, entre o orgânico e o social, assim como entre os diversos saberes.

Neste segmento do texto, procuramos retomar a discussão sobre a questão cultural e trazê-la à educação ambiental, procurando caminhos que facilitam a percepção integral. Compreendendo um processo interativo e comunicativo, a sensopercepção está baseada numa abordagem dialógica e dialética, em que o desenvolvimento da criatividade está vinculado ao crescimento integral e ao cotidiano da pessoa e dos grupos sociais, uma vez que buscamos visualizar os processos criativos nos processos culturais. Nos segmentos seguintes do marco referencial, procuro explicitar a abordagem teórica do desenvolvimento psi-

comotor, com base em Piaget e Wallon, assim como as relações entre percepção, postura e imagem corporal, concentrando-me, por fim, na abordagem conceituai e metodológica da sensopercepção.

Tendo como referência as recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi, o IBAMA define educação ambiental enquanto "processo participativo, através do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, adquirem conhecimentos, atitudes e competências voltadas para a conquista e manutenção do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado". Esse processo deverá contribuir fortemente para a construção de uma nova sociedade, em face da "necessidade de adoção pelo Brasil de um estilo de desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente seguro" (Brasil, MEC, 1994).

Os princípios básicos que orientam o trabalho de educação ambiental, na perspectiva adotada pelo IBAMA, residem no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural do país, na participação, descentralização (enquanto prática interinstitucional) e na interdisciplinaridade. Estes princípios estão interligados, tanto na educação formal quanto na não-formal, concebidas como ações complementares numa ótica participativa.

O aluno é o sujeito do conhecimento. Ou seja: com sua capacidade cognitiva, ele é um agente ativo na apreensão, elaboração e recriação do conhecimento, cabendo ao educador o papel de facilitar este processo.

Esta concepção gera a necessidade de interação entre a educação e o contexto cultural. Respeitando o aluno como sujeito da ação educativa, toma-se necessário trabalhar com suas vivências, motivações, valores, necessidades, problemas e prioridades, numa relação dialógica.

Da mesma forma, as ações educativas junto à sociedade civil também devem estar referenciadas no contexto cultural. Este contexto, abrangendo as práticas e representações da comunidade, inclui os processos de educação formal ali desenvolvidos, à medida que a escola é concebida como espaço da comunidade.

Nessa perspectiva, as ações de educação formal e educação não-formal são complementares e fazem parte do mesmo processo. Quando a escola se abre à comunidade e esta se apropria da escola como espaço de reflexão e organização, a divisão entre a educação formal e a não-formal é superada.

Isso não significa que as duas abordagens percam a distinção. Elas continuam mantendo características diferenciadas, entretanto desenvolvem uma interação através da qual se influenciam mutuamente, devendo ter como motivação maior os interesses e as necessidades da população. A partir destes interesses, desenvolve-se a troca de saberes, em que o saber popular contribui para a construção do conhecimento de caráter científico, e este, igualmente, contribui para ampliar, confirmar ou mesmo questionar o conhecimento construído no dia-a-dia.

O reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural "está interligado ao exercício da cidadania e à participação. À medida que constroem e atualizam, no dia-a-dia, suas referências e suas condições de sobrevivência, os grupos sociais delimitam suas identidades (compreendidas como configurações dinâmicas). A identidade, ou conjunto de referências através do qual um grupo social pode se reconhecer, viabiliza a coesão do grupo e um maior grau de autono--

mia e participação nas ações sociais, políticas e econômicas. Ao mesmo tempo, a participação e a autonomia revertem no fortalecimento da identidade cultural" (IBAMA, 1992, p.16).

Da mesma maneira, entendemos que a busca da interdisciplinaridade passa por uma relação dialógica aluno-professor e escola-contexto cultural, pelo reconhecimento da diversidade cultural, pela problematização, pela participação e descentralização, pelo crescimento integral e a criatividade. Retomamos aqui a concepção de educação proposta em 1992 no documento acima citado, como "processo interativo relacionado ao conhecimento, crescimento e transformação, em nível individual e social, voltado para a obtenção da qualidade de vida" (IBAMA, 1992, p.14), e é neste contexto que situamos a criatividade.

Através do crescimento integral (desenvolvimento harmónico das diversas dimensões da pessoa: cognitiva, afetiva, criativa, expressiva e interativa), é possível desenvolver uma percepção global da realidade e uma atitude dialógica, as quais viabilizam a abordagem interdisciplinar das questões ambientais. Nessa perspectiva, acreditamos que a realização da primeira recomendação de Tbilisi — "propiciar uma percepção integrada da natureza complexa do meio físico-natural e do meio construído pelos seres humanos, resultante da integração dos aspectos físicos, biológicos, sociais, económicos e culturais" — esteja profundamente vinculada ao crescimento integral.

Isso ocorre à medida que a percepção e a interação integram o mesmo fenómeno, no processo de crescimento da pessoa, em sua relação com o mundo. Neste sentido, entendemos que a busca de uma percepção integral esteja relacionada simultaneamente ao campo subjetivo e ao social, pois a medida que a pessoa está integrada internamente, amplia suas possibilidades de participação, da mesma forma que a participação nos problemas da coletividade abre as portas de sua percepção.

A percepção ocorre no campo da interação e do diálogo. E a qualidade desta interação e deste diálogo que contribui para o desenvolvimento da percepção. Entendemos o diálogo como interação através da qual o indivíduo e os grupos sociais desenvolvem suas referências e seu estar no mundo. E através do diálogo que se dá o auto-reconhecimento e o reconhecimento do outro, num encontro do qual saímos modificados e, ao mesmo tempo, com um contorno individual mais nítido. Trata-se, assim, de um confronto no bom sentido, um confronto criativo, que aproxima e ao mesmo tempo enriquece as diferenças.

Na perspectiva da ciência, o diálogo caminha para uma dialética entre os diversos saberes. Na busca de uma educação libertadora, Paulo Freire propõe a troca de saberes entre o popular e o científico. Morin (em *O Problema Epistemológico da Complexidade),* analisando a crise da ciência, caracterizada pela fragmentação do conhecimento e o distanciamento em relação aos interesses da população, defende a perspectiva da interdisciplinaridade, através da comunicação e do diálogo entre os diversos saberes. Neste sentido, a interdisciplinaridade está relacionada ao desenvolvimento de um processo dialógico, que deve ser compreendido no sentido dialético de confrontação que gera sínteses, novas análises e novas sínteses.

Em face da fragmentação do conhecimento, Morin defende a criação de formas de comunicação e diálogo entre os diversos saberes, como um meio de

aproximação com a realidade, uma vez que a fragmentação leva a um conhecimento mutilado e distante dos interesses da população. Nessa perspectiva, as diversas teorias, ciências e abordagens filosóficas seriam valorizadas em sua individualidade, ao mesmo tempo que se buscaria abrir canais de diálogo entre os diversos saberes. Através da dialética entre o geral e o particular, o simples e o complexo, Morin propõe a busca de uma ciência viva, criativa e comprometida com a realidade política e social.

Ocorrendo no campo da intersubjetividade, o diálogo, seja na área da ciência ou no dia-a-dia do cidadão, coloca frente a frente pessoas concretas, inteiras, em suas possibilidades e contradições. Assim, o desenvolvimento da percepção integral de meio ambiente tem como pressuposto o diálogo, o crescimento integral e o desenvolvimento da criatividade. E ao mesmo tempo que viabiliza a abordagem interdisciplinar, a percepção integral depende dessa abordagem para se desenvolver.

Diversos autores analisam a relação entre a integração interna e a capacidade de desenvolver uma percepção integrada do meio externo. Para Edgar Morin, a abordagem interdisciplinar é um caminho a ser trilhado por homens inteiros, que possam se reconhecer em sua subjetividade como condição **para** a construção da objetividade.

Uma das contribuições filosóficas mais fecundas ao pensamento contemporâneo foi a de Merleau-Ponty, filósofo francês que procurou superar a dicotomia sujeito-objeto e resgatar o papel do corpo no conhecimento. Comentando a Fenomenologia da Percepção deste autor, **a** professora Marilena Chauí (1980, p.32) destaca:

> ... o filósofo procura mostrar que a consciência não se define inicialmente como *Cogito* e faculdade intelectual da representação, mas como *percepção.* Isto implica transformar a tradição ocidental que sempre opôs a percepção (conhecimento sensível) ao pensamento, considerando a primeira confusa, vaga e inadequada e o segundo, claro, distinto e evidente. A contrapartida dessa tradição sempre foi a posição do mundo como uma realidade em si, autónoma e objetiva que pode ser alcançada pela consciência graças à representação, operação que passa do mundo à ideia do mundo, ou melhor, ao mundo em ideia. Deslocando o conhecimento e a relação consciência-mundo para a percepção, Merleau-Ponty conclui: "a percepção não é uma ciência do mundo, nem mesmo é um ato, uma tomada de posição deliberada, mas é o fundo sobre o qual se destacam todos os atos e é pressuposto por eles. O mundo não é um objeto cuja constituição possui em meu íntimo, mas é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' somente o 'homem interior', ou melhor, não há homem interior, o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece".

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty resgata o papel da subjetividade e da intersubjetividade na construção da realidade, em que a corporeidade assume uma dimensão fundamental, outorgando à relação corpo sensível-mundo sensível o poder criador de significados. Dessa maneira, sua abordagem está centrada no processo de percepção enquanto fenômeno relacional e sensível superando assim a dicotomia sujeito-objeto dos racionalistas.

A visão de Merleau-Ponty é compatível com a abordagem de Buber, Paulo Freire e Rogers, que também destacaram a base relacional dos processos de crescimento e conhecimento. Em seu instigante trabalho sobre filosofia da psicoterapia e da educação, Mauro Martins Amatuzzi (1989) tece um paralelo entre estas diferentes propostas, mostrando

pontos de convergência notáveis quanto *ao ser em relação* na construção do conhecimento e da existência como um todo, em que a percepção ocupa papel fundamental. A fala autêntica é a palavra original, "aquela que sustenta e cumpre uma lida solidária dos homens com o mundo". O autor compara, inicialmente, a visão dos filósofos Maurice Merleau-Ponty e Martin Buber acerca da fala autêntica, vinculando-a em seguida, à "palavra própria" e transformadora do educador Paulo Freire, assim como ao "falar autêntico", do psicólogo Carl Rogers.

Merleau-Ponty distingue a "fala original" das "expressões segundas". Na fala autêntica ou original, o pensamento está sendo constituído no momento de fala, enquanto a expressão segunda é "uma fala sobre as falas, de que é constituída a linguagem empírica ordinária" (Marleau-Ponty, 1967, p.207). Com a tese sobre a Fenomenologia da Percepção, este autor concluiu seu doutorado em 1945. Bem antes, em 1923, Martin Buber publicava suas reflexões sobre o diálogo. Segundo Amatuzzi, "a distinção que em Buber parece se aproximar mais daquela entre a fala autêntica e a secundária de Merleau-Ponty é a entre o diálogo autêntico, ou conversação genuína, e o mero palavreado".

> Decididamente a maior parte daquilo que se denomina hoje entre os homens de conversação deveria ser designado, com mais justeza e num sentido preciso, de palavreado. Em geral os homens não falam realmente um ao outro, mas cada um, embora esteja voltado para o outro, fala na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo (Buber, 1982, p.145).

O verdadeiro diálogo, na perspectiva de Buber, implica "um falar ao outro e não simplesmente um falar voltado para o outro. E mesmo isso não instaura o diálogo se não houver a recíproca, a mutualidade (...) O *centro da pessoa,* segundo Buber, só se revela no campo do *entre.* E aí o espírito". (Amatuzzi, 1989, p.41 e 43). Dessa maneira, o sujeito se constitui na relação. Buber distingue e relação Eu-Tu (presente na conversação genuína enquanto palavra-princípio que só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade), da palavra princípio Eu-Isso, que expressa uma atitude de parcialidade do ser, presente no palavreado.

Seja ao usar a linguagem verbal, a corporal ou qualquer outra, é através da *palavra genuína* que o ser humano vem a ser. E enquanto o palavreado distancia e divide, a fala genuína mobiliza e torna presente. Para tanto, Buber coloca algumas condições básicas: a genuinidade de seus participantes (semelhante ao conceito de autenticidade, de Rogers), a percepção do outro e a não-imposição. Ao comentar a segunda condição, a percepção do outro, Amatuzzi a vincula à *empatia* de Rogers e *à modulação sincrônica da existência* de Merleau-Ponty, como situações em que a pessoa se torna presente de forma integral:

> **Em resumo, essa condição consiste em perceber o outro em sua totalidade e concretude, exatamente como se dirigindo a mim, como mensagem que o torna presente em pessoa em seu centro dinâmico e me toma presente, envolvendo-me. Buber acha que isso se aproxima da intuição, que ele prefere chamar de fantasia do real, um penetrar audacioso no outro (...) Quero crer que se trate de uma percepção direta, no contexto da interação, e, além disso, não reflexiva. Tem algo daquilo que Merleau-Ponty denomina de modulação sincrônica da existência, posto que não é um fenómeno do pensamento (entendido isoladamente) (Amatuzzi, 1989, p51).**

Outras características da conversação genuína referem-se, ainda em Buber, à confirmação do outro (no sentido de constituir o outro como interlocutor do

mesmo nível), ao caráter imprevisível da conversa autêntica, à possibilidade de uma participação ativa nas situações vividas, assim como à fecundidade:

> Mas onde a conversação se realiza em sua essência, entre parceiros que realmente voltaram-se um para o outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum outro lugar. A palavra nasce substancialmente, vez por vez, entre homens que, nas suas profundidades, são captados e abertos pela dinâmica de um elementar estar-juntos. O inter-humano propicia aqui uma abertura àquilo que de outra maneira permanece fechado (Buber, 198Z p.155).

Embora a convivência diária seja constituída tanto pelo palavreado quanto pela fala autêntica, uma vez que são formas complementares, é na situação de fala genuína que ocorrem, como assinala Amatuzzi, níveis superiores de conversação. É nesta situação, por excelência, que ocorre a relação pedagógica dialógica, na perspectiva de Paulo Freire, que distingue a "palavra-própria", que emerge em situação de diálogo, do verbalismo ou "blá-blá-blá", que corresponde ao palavreado de Buber e à fala secundária de Merleau-Ponty.

No processo de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, baseado no diálogo, a pessoa é incentivada a dizer a sua palavra ao mesmo tempo que aprende a ler o mundo em que vive. Neste processo, a leitura do mundo, a ação e a transformação social estão profundamente vinculadas. O que vem de dentro, a *sua palavra*, é um posicionar-se frente às situações existentes. Assim, sua proposta vincula o diálogo à problematização, concebendo os homens como "corpos conscientes" (Freire, 1974, p.76-77), que não devem ser confundidos com meros receptáculos de informações.

Em termos da filosofia da educação, a proposta de sensopercepção está comprometida com a relação dialógica, fundamentada em vertentes filosóficas relacionadas ao existencialismo e à fenomenologia, assim como à chamada Psicologia Humanista, na perspectiva abordada por Amatuzzi e Bicudo.

Segundo Maria Aparecida Viggiani Bicudo (1983), a Psicologia Humanista surgiu em oposição as duas correntes de psicologia até então predominantes — a psicanalítica e a behaviorista, envolvendo vários grupos de estudiosos que não aceitavam os paradigmas destas correntes, como os jungianos, os adeptos de Adler, os neo e pós-freudianos, tendo sido influenciada por escritores como Marcuse e pelo movimento Gestalt, entre outros. A discordância básica dizia respeito à concepção do homem. Os humanistas entendiam que as outras correntes citadas não "faziam juz ao estudo da pessoa como um todo", mas mantinham concepções limitadas e limitadoras do homem. A Psicologia Humanista, afirma Bicudo (idem, p.49) "coloca o homem — a pessoa humana e a sua experiência — no centro de seus interesses. As questões consideradas significativas para estudo serão aquelas levantadas pelos problemas humanos autênticos que são dados à análise, quando criticamente enfocadas".

A educação centrada no aluno, segundo ainda Bicudo, tem como primeira preocupação "a realização do ser do estudante", através da atualização de suas potencialidades. Assim, a educação está centrada na pessoa que está sendo educada e não na área de conhecimento estudada, abrangendo todas as formas humanas de conhecer a cognitiva, a sensorial e a emotiva. Nesta perspectiva, a relação professor-aluno assume um caráter empático, dialógico, voltado para uma experiência unificadora:

> As experiências unificadoras são aquelas integradas no núcleo do ser da pessoa. São experiências não diluídas e perdidas no seu próprio acontecer, mas possuidoras de um significado para aquele que as vive. Possuem um nível profundo — pois são experienciadas autenticamente — e convergem para o núcleo das percepções e das avaliações da pessoa, enriquecendo-a e tomando-a mais humana (Bicudo, 1983, p.47).

Abraham Maslow e Carl Rogers são dois autores relevantes na área da educação centrada no aluno, compartilhando a concepção de que a mudança e o crescimento são as características básicas do ser humano, um ser que está em contínuo acontecimento, em busca da realização de suas necessidades básicas e individualização. E importante, entretanto, ressaltar que a individualização (a atualização dos potenciais que permitem o tornar-se pessoa) não implica individualismo, ao contrário, pressupõe sempre a inter-subjetividade, através da interação com o meio.

Na opinião de Maslow, as pessoas que caminham para a auto-realização desenvolvem a *cognição do ser,* em que "o fenómeno que é dado à experiência tende a ser percebido como um todo e como uma unidade completa. Os seus atributos e aspectos são apreendidos de forma simultânea ou numa sucessão rápida. A capacidade de percepção é plenamente atendida, o que pode ser chamado de 'atenção total' (Bicudo, 1983, p.61)". São situações em que ocorrem intuições profundas sobre o Ser, os valores e a realidade; o universo é percebido como um todo integrado e unificado e cada ser é uma parte dele.

A "cognição deficitária", ao contrário, caracteriza-se por um conhecimento parcial e incompleto, através da "percepção deficitária". E uma percepção basicamente catalogadora, envolvendo intensivamente as atividades de julgamento, classificação e comparação, mas avançando pouco na capacidade de estabelecer inter-relações. Enquanto "o conhecimento que advém da 'percepção do ser' é total, direto e tende a apreender aquilo que o Ser é", o conhecimento resultante da percepção deficitária tende a ser fragmentado e mais convencional. Para Bicudo, "as pessoas que têm a capacidade de realizar a percepção do ser são mais criativas", especialmente em relação às atividades do cotidiano, aos processos que vivenciam e às suas atitudes.

Há uma estreita vinculação entre a criatividade, o crescimento individual e o coletivo. Como disse Paulo Freire (1983, p.7-8):

> Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. (...) Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Nessa perspectiva, a criatividade é um fenômeno simultaneamente individual e social. Para desenvolvê-la, é necessário que a ação educativa leve em conta a necessidade do crescimento integral: o desenvolvimento simultâneo e harmonioso das dimensões cognitivas, afetivas e criativas do ser humano. Somente o crescimento integral viabiliza a percepção integral e a abordagem interdisciplinar, pois um ser fragmentado tem barreiras internas para estabelecer configurações abrangentes.

O desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente implica o resgate e o compromisso da educação com o crescimento integral, como condição para a criatividade, como indicam Fayga

Ostrower (1987, p.134) e Fanny Abramovich (1985, p.17-20), respectivamente:

> ... para poder exercer o seu potencial criador, agir criativamente em sua vida, seria preciso aos homens integrar-se enquanto pessoas, desenvolver-se e alcançar algum nível de maturidade e individuação.
>
> Uma vez, Maslow colocou: "na medida em que a criatividade é construtiva, sintetizadora, unificadora e integradora, é nesta mesma medida que ela depende, pelo menos em parte, da integração interior da pessoa"... Se se quer obter um comportamento criativo, é preciso se dar conta que ele não acontece apenas em nivel intelectual, mental, cabeçal, cognitivo... E é necessário que se busque o afetivo, o emocional, o sensorial, o amoroso, o intuitivo, o inventivo, para que cada um vá achando a sua integração, a sua unidade interior...

Desenvolvendo a integração interior, o indivíduo desenvolve, igualmente, um sentido de autonomia e maior capacidade para a convivência. E é na interação entre o indivíduo e a sociedade que se esboçam as mudanças de atitude.

Assim, entendo que as ações de educação ambiental devem ter como premissa que as mudanças de atitude e de comportamento ocorrem através de um processo criativo e participativo, em que o indivíduo e os grupos sociais estão em constante interação com o contexto cultural. Neste sentido, é necessário respeitar o aluno/cidadão como sujeito do conhecimento e autor das mudanças de atitude que lhe interessam, buscando facilitar o crescimento integral, a criatividade, a expressão e a participação.

> Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenómenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (...) os processos criativos não se restringem, porém, à arte. (...) O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. (...) A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. (...) No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade, que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação, que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (Ostrower, 1987)

Como potencial inerente ao homem, a criatividade está relacionada a todos os campos de atuação, seja no âmbito da reflexão, da expressão ou da ação individual e coletiva.

Criatividade, crescimento e participação são interdependentes. Ao mesmo tempo que a criatividade se desenvolve no processo de crescimento e participação, ela os viabiliza. Este processo não se restringe a uma faixa etária, mas é contínuo e permanente. Como coloca Fayga Ostrower, a criatividade está relacionada à "consciência diante do viver", atravessando todo o percurso de vida.

> O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra — criando e sempre formando — estrutura-se sua consciência diante do viver (Ostrower, 1987, p.132).

A criatividade individual e a criatividade coletiva estão profundamente entrelaçadas, na construção diária das identidades e conquista da qualidade de vida,

através da elaboração e recriação de valores, atitudes, formas de sobrevivência e de expressão, assim como o exercício de cidadania.

Ao construir sua vida, seu trabalho, o senado dos fatos, suas decisões, ao se defrontar com os problemas do dia-a-dia, o ser humano lança mão e desenvolve a capacidade de criar. Ele cria sentidos e interpretações para compreender o mundo em que vive, estabelece novas relações entre os fatos, propõe novas abordagens e expressa sua forma de perceber e atuar no mundo. Usa, assim, sua capacidade criadora na interpretação e resposta às situações que vive, como membro ativo de uma cultura. Ao mesmo tempo que assimila valores e padrões dos grupos a que pertence, os vai recriando, buscando a sua própria forma de interpretá-los e vivê-los, contribuindo com novas formas de interpretar a realidade e solucionar os problemas.

Nesse sentido, a criatividade é a função que viabiliza a construção social da realidade, através dos confrontos de interesse e dos impasses presentes no cotidiano do cidadão. Ao assumir a participação como premissa básica das ações de educação ambiental, os profissionais da área necessitam, também, perceber a vinculação com os processos criativos, para que a participação resultante seja a participação ativa e não a participação dependente de lideranças que indicam caminhos e modelos.

Na opinião de Kneller (1978), os obstáculos à criatividade são essencialmente culturais, uma vez que todas as pessoas possuem, pelo menos potencialmente, uma grande capacidade criativa. Neste sentido, foi sintomático o tema escolhido para o XXV Congresso Mundial de Arte e Educação, em 1984: "educação criadora e o desafio da transformação sociocultural". Em artigo sobre o assunto, a pretexto de outro evento semelhante, o antropólogo Claude Lévi-Strauss (apud Brandão, 1985, p.l17) se pergunta sobre o porquê deste interesse crescente pela questão da escola e da criatividade nas últimas décadas, procurando situá-lo em termos mais amplos:

> antes de ser pedagógico, o problema da criança criadora se coloca em termos de civilização.

Na mesma linha, ao analisar o interesse crescente pela questão da escola e da criatividade, o antropólogo brasileiro Carlos Rodrigues Brandão (1985, p.118) critica a alienação cultural que se tenta impor à população.

> Por que não pensá-lo no âmbito de uma sociedade que, depois de haver, pouco a pouco, transformado as relações sociais de produção de bens em linhas de montagem, ameaça depressa transformar as relações de produção de trocas de serviço e significados, de símbolos e afeições, no seu equivalente? (...) Assim, antes de separar o sistema escolar dos outros que o geram e configuram, antes de isolar a escola da cultura e a pedagogia da vida social, é preciso não esquecer que uma visível falácia do ensino é devida menos ao fato de que os métodos pedagógicos foram e são ruins e mais ao fato de que "o contexto social, cultural e econômico transformou-se".

As colocações de Brandão nos fazem refletir sobre as crises atuais e perguntar que criatividade nos interessa? Em que sociedade? Se desejamos a individuação (o desenvolvimento da identidade no indivíduo), não pretendemos estimular o individualismo, já tão exacerbado nos discursos dominantes. Brandão nos remete à necessária relação entre educação e cultura, perguntando sobre a inovação e a repetição nos diversos processos sociais e diversos grupos étnicos, sempre ignorados pela escola. Entre as sugestões para a "abordagem da *criança em situa-*

ção, ou seja, da pesquisa do educando em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade", ele acredita que seria muito oportuna uma interação entre educadores, psicólogos, sociólogos e antropólogos, semelhante ao estudo ocorrido anos atrás na área de Cultura e Personalidade.

> Um novo campo interdisciplinar, agora integrando os avanços ocorridos desde então até hoje, poderia ser capaz de formular as perguntas e investigar os importantes "espaços de silêncio" que, de modo isolado, nenhum tipo de teoria ou de pesquisa está sendo capaz de desvendar (Brandão, 1985, p.137).

Falamos tanto em diálogo na relação professor-aluno e voltamos, mais uma vez, ao necessário diálogo na ciência. Sem dúvida, uma proposta como essa seria o campo ideal para o desenvolvimento de uma pesquisa como a da Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental. No presente momento, apenas uma tentativa de um estudo interdisciplinar, mas tendo em vista que certos sonhos possam se tornar realidade e que as questões relacionadas à educação, percepção, diálogo, crescimento e criatividade, enquanto processos individuais e coletivos, possam contar com a contribuição integrada das diversas áreas de saber, quem sabe uma possibilidade. A proposta de Brandão certamente é bem **ampla e, de** alguma maneira, vem **sendo contemplada** em trabalhos como os do **próprio Brandão, de** Amatuzzi **e** Fayga Ostrower, que vão tecendo conexões **entre** os diversos saberes. Esperamos que estas pesquisas possam avançar nos próximos anos.

Desenvolvimento Cognitivo e Afetividade

No trabalho de sensopercepção, utilizamos a abordagem teórica de Piaget e Wallon sobre o desenvolvimento psicomotor. A contribuição de Piaget é valiosa ao iluminar o processo de construção do movimento, mas, sendo um cognitivista por excelência, não contempla suficientemente, em minha opinião, as diversas dimensões do ser em crescimento, o que será abordado em sentido integral por Wallon.

Piaget tem como preocupação central a aquisição do raciocínio lógico, embora entenda que o motor, o afetivo e o intelectual formem uma unidade em cada estágio de desenvolvimento. Segundo Piaget (1973), o ser humano, partindo da indiferenciação sujeito-objeto, em que o bebé não se distingue da própria mãe, começa a construir esta diferenciação através de ações sensoriomotoras, de maneira a propiciar o surgimento das imagens mentais e da linguagem por volta de dois anos. A partir daí, no estágio pré-operacional, através de um processo de auto-regulação que busca o equilíbrio, passando sempre pelo desequilíbrio e reequilíbrio, com forte presença da função simbólica, a criança caminha para o desenvolvimento das operações concretas, o que ocorre por volta dos sete anos, e posteriormente, das operações baseadas na lógica formal, em torno de doze anos.

He entende que as estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e que todo conhecimento está sempre ligado a uma ação sobre o real e sua transformação. O último estágio é marcado pela diferenciação sujeito-objeto, assim como pela superação dos limites corporais anteriores, pois a pessoa agora tem a capacidade de atuar no mundo sem as restrições do aqui e agora que caracterizam o estágio sensoriomotor.

A adaptação a situações novas ocorre através da assimilação e da acomodação.

A assimilação consiste na integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. Os esquemas são ações típicas ou padrões de ação (como, no bebé, o ato de chupar). A acomodação, por outro lado, é uma modificação dos esquemas de adaptação, pelo surgimento de novas necessidades. Quando o bebé aprende a chupar usando um canudinho, por exemplo, há acomodação do esquema de chupar.

Assimilação e acomodação são mecanismos complementares e, na visão de Piaget, a adaptação do sujeito ocorre através da equilibração entre os dois. Um equilíbrio essencialmente ativo e dinâmico: sucessões de equilibração cada vez mais amplas, que possibilitam as modificações dos esquemas existentes, a fim de atender à ruptura do equilíbrio representada por situações novas, para as quais não exista um esquema próprio.

As mudanças constantes são acompanhadas e dependem também de funções invariantes, que garantem a continuidade entre os estágios, como a compreensão e a explicação.

No estágio sensoriomotor, inicialmente as ações não têm ligação entre si nem uma imagem mental correspondente, nem mesmo uma intencionalidade, à medida que o bebé não se diferencia do todo. Gradativamente, através de assimilações, as ações vão sendo coordenadas, assim como o bebé vai percebendo a ação de um objeto sobre o outro. Tudo ocorre no aqui e agora. Ele não confere durabilidade aos objetos. A evolução das ações favorece a diferenciação, a formação de imagens mentais e a percepção da duração dos objetos.

As lacunas na aprendizagem dos movimentos, no estágio sensoriomotor, em que a criança vai lentamente construindo seus movimentos a partir de pequenos segmentos (exemplo: lança a mão a um objeto; dirige um objeto à própria boca; por fim, dirige a mão a um objeto e o traz à boca), provoca lacunas também no desenvolvimento do pensamento lógico nas etapas subsequentes. Estas lacunas podem ter como origem ou consequência problemas afetivos, em face da unidade motora-afetiva-intelectual do ser humano.

Segundo Heloysa Dantas, "na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento". Wallon correlaciona as emoções aos estados tónicos da musculatura, tecendo uma rica contribuição ao desenvolvimento da imagem corporal, além de remeter continuamente à relação com o meio social e a cultura.

A partir do materialismo dialético, Wallon define o psiquismo como uma síntese entre o orgânico e o social. Em sua opinião, esta é a melhor opção metodológica a ser utilizada em psicologia, em face da necessidade de lidar simultaneamente com estas duas dimensões do ser, uma vez que "sua natureza contraditória vem daí, do fato de participar de dois mundos e ter como função fazer a transição entre eles" (Dantas, 1992, p.86). Para Wallon, o materialismo dialético "garante a atenção ao suporte orgânico da consciência sem reduzi-la a um epifenômeno, uma vez que não confunde anterioridade com supremacia, mas, pelo contrário, identifica a função posterior como mais complexa e posteriormente dominante; abre espaço para as relações paradoxais de reciprocidade e retorno causal, e toma obrigatória a disposição para considerar cada fato estudado em seu devir. Por todas essas razões, Wallon o considera fecundo e apropriado para o cambiante e complicado objeto da psicologia humana" (idem, ibidem, p.86).

Wallon constrói assim uma teoria do desenvolvimento em que as etapas da inte-

ligência e as etapas da afetividade se interrelacionam, no processo de "construção do eu", em que a emoção esculpe o corpo, através da "atividade proprioplástica", envolvendo o diálogo tônico e a atividade tônico-postural, em que o elemento rítmico desempenha importante papel. Ele ressalta também a interação indivíduo-cultura, citando, por exemplo, em relação à tonicidade e à solidariedade afetiva, as danças rituais e as disposições coletivas por elas desencadeadas.

Os dois pesquisadores têm em comum a visão do crescimento como um processo contínuo de transformação (reequilibração) com base nas ações e relações. Esta abordagem enriquece o trabalho de sensopercepção, que busca favorecer o crescimento através do desenvolvimento da percepção e do movimento corporal, que interagem com a imagem corporal".

Percepção, Postura e Imagem Corporal

Como se forma a imagem corporal? Qual a sua relação com a cultura, a percepção, as atitudes e os valores? Qual a sua relação com a postura e o tônus muscular? Estas são questões importantes para a sensopercepção, uma vez que a imagem corporal está profundamente relacionada à percepção e à postura.

A postura envolve posições e movimentos do **corpo na sustentação** e transferência do **peso, de acordo com** a maneira como os nossos ossos estão direcionados a cada momento. A postura abrange o ser humano em sentido global, no processo de reequilíbrio constante e mudança de posição, englobando desde aspectos físico-naturais, como o tônus muscular, o sistema nervoso, o sistema circulatório, esqueleto ósseo, peso e tecidos conjuntivos, que influenciam diretamente a direção tomada pelos ossos nos movimentos diários, aos aspectos afetivos, sociais e culturais.

Ao mesmo tempo que expressa a individualidade, a postura também contribui para a sua formação, ou seja: somos da maneira como andamos, sentamos, etc, e, ao mesmo tempo, esta maneira interfere no que somos. Uma pessoa que anda, por exemplo, de "peito aberto" expressa uma possibilidade de ser muito diferente daquela que sistematicamente encolhe o peito entre os ombros. Da mesma maneira, percebemos atitudes corporais e relacionais bastante diferentes entre a pessoa que anda "com a cabeça na lua" e aquela que "tem os pés no chão". São observações do senso comum muito pertinentes e coerentes com estudos nas áreas de psicologia e ciências sociais, tais como a bioenergética, de Lowen, ou as pesquisas de Mauss na área da sociologia.

De acordo com a nossa auto-imagem corporal, movemos e sentimos o corpo de formas específicas, o que inclui os movimentos e posições relacionados à postura. Na abordagem de Lowen (1982), podemos entender a postura como uma resposta emocional às situações que vivemos. Determinadas respostas frequentemente vão se cristalizando e a pessoa tende a assumir predominantemente certas posturas (por exemplo: encolhida, desafiante, desconfiada, recuada, etc) que estão relacionadas também a formas de perceber e atuar no mundo. Estas respostas sofrem grande influência do ambiente afetivo e emocional, assim como dos padrões corporais transmitidos na educação familiar ou escolar.

Embora a postura esteja diretamente ligada à identidade pessoal, ela expressa

" Mais adiante, na abordagem metodológica da sensopercepção, e mais especificamente ao relatar a contribuição da Reelaboração Corporal, vamos retomar as colocações de Piaget.

também uma identidade cultural. Assim, por exemplo, algumas posturas presentes nas culturas brasileiras sugerem a ênfase na afetividade e a integração entre os aspectos afetivo e instintivo, com a abertura do peito e a presença dinâmica da pelves, enquanto outras culturas muitas vezes tendem a restringir mais os movimentos relacionados à abertura do peito, assim como à mobilidade da bacia. O modelo de marcha que a fisioterapia ortodoxa e a dança clássica trabalham, de outro lado, muitas vezes nos lembram soldadinhos, em que a bacia e o tronco permanecem rígidos e imóveis, enquanto braços e pernas, oscilando em movimentos pendulares, fazem todo o movimento. São possibilidades de estar no mundo, sentir e perceber muito distintas.

Na área da sociologia, Mareei Mauss (1974) foi um dos primeiros pesquisadores a levantar a questão do uso do corpo, afirmando que os movimentos corporais são determinados socialmente. Ao comentar sua obra, na introdução do texto, Lévi-Strauss (1983, p.2) destaca que é através "da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos". Mauss observou que o caminhar, o movimento das mãos e de outras partes do corpo, a maneira de dormir, comer e beber, entre outros movimentos, variam de sociedade para sociedade e são aprendidos. Da mesma forma, a maneira como as pessoas utilizam os objetos, o espaço e como se aproximam de outras pessoas, é determinada pela sociedade através da educação, com forte vinculação à moral do grupo, através da autoridade de determinadas pessoas frente a adultos e crianças que são levados a imitá-las.

Wallon, atribuindo papel central à afetividade na "construção do eu" e no desenvolvimento da inteligência, percebe um "diálogo tónico" nos relacionamentos humanos.

> **O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial. (...) A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência; por isso, Wallon a chamou atividade "proprioplástica". Esta visibilidade faz com que a tendência ao contágio tenha bases muito concretas, embora geralmente subliminares e mal identificadas. Estamos muito distantes das concepções que admitem, como formas de intersubjetividade, empatias imediatas, contatos diretos entre as consciências. Isto não existe aqui; o que há é um "diálogo tónico", uma comunicação forte e primitiva que se faz por intermédio da atividade tônico-postural. (Wallon apud Dantas, 1992, p.89)**

A percepção e a expressão se conjugam na construção do eu. Para Paul Schilder (1980), há uma íntima relação entre emoção, postura e percepção. Ele entende que a imagem corporal consiste na figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou no modo como o corpo se apresenta para nós, incluindo as sensações e percepções. Através de um processo contínuo de criação e destruição, as impressões sobre o nosso corpo vão se organizando em modelos, que podem ser denominados esquemas corporais ou modelos de postura.

Para o autor, o passado e presente participam sempre da construção do corpo, assim como o futuro, à medida que essas impressões são produzidas pelos impulsos sensoriais que são registrados no cérebro, sempre em relação com o entorno da pessoa, suas experiências passadas e presentes assim como os impulsos para a ação e expressão. O modelo postural do nosso corpo é construído, desta forma, através de percepções formadas com base na motilidade e na relação

com o outro. Desde cedo a pessoa vivência as imagens corporais dos outros e forma modelos de postura que se relacionam com os modelos posturais dos outros. Entendendo que o modelo postural está em perpétua autoconstrução e autodestruição, em sua contínua diferenciação e integração, Paul Schilder reúne sempre em sua análise o corpo afetivo e físico.

Essa possibilidade de renovação da imagem corporal é afetada, entretanto, por padrões culturais, mecanismos ideológicos de negação do corpo, bloqueios do crescimento e uma série de fatores interligados a alterações nervosas e musculares, de maneira que grande parte das pessoas tende a cristalizar esta imagem e a desenvolver padrões rígidos e limitados de percepção.

Nas pesquisas de Schilder, esse processo pode ser ilustrado pela ocorrência de patologias. O autor desenvolveu observações clínicas de lesões cerebrais que provocam dificuldades na diferenciação entre esquerda e direita. Ele deixa claro que a capacidade de entrar em contato dinâmico com o corpo é afetada pela doença. Frequentemente, por exemplo, a pessoa ignora parcial ou totalmente o lado esquerdo do corpo, deixando de reconhecê-lo em si e/ou nos outros. Assim, entendo que os bloqueios no processo de crescimento contribuem para a cristalização de certas imagens do corpo, interrompendo ou prejudicando a recriação contínua destes modelos.

Neste sentido, todo o sistema envolvido na reelaboração constante da imagem corporal fica comprometido. As percepções, os movimentos e registros são interrompidos ou fragmentados o que contribui para imagens corporais com as disfunções correspondentes. Estas imagens, por sua vez, reforçam as disfunções, num círculo vicioso que inibe o crescimento e a maturação.

Segundo Lapierre (1982, p.47), a imagem corporal se desenvolve principalmente no decorrer das experiências psicomotoras da primeira infância, através do movimento, das percepções proprioceptivas (relativas às sensações internas, como peso, localização e volume), que fornecem uma imagem interna do eu, assim como as sensações exteroceptivas (percepções visuais, rateis, auditivas, por exemplo), que nos dão uma imagem externa.

Ele distingue a noção de "o próprio corpo" ("a representação mental que faz o indivíduo de seu próprio corpo, a consciência que ele tem de cada uma de suas partes, da sua situação respectiva e da unidade de conjunto, a consciência enfim de sua identificação com esse eu corporal"), e a noção de "esquema corporal", considerando-a mais ampla: "a organização do corpo aqui não está mais isolada, ela abrange as relações espaço-temporais desse corpo com o mundo que o cerca" (Lapierre, 1982, p.45), entendendo o esquema corporal como uma expansão do próprio corpo, através especialmente de percepções espaciais.

Através de suas experiências afetivas, sociais, culturais, assim como seu desenvolvimento cognitivo, a pessoa constrói uma auto-imagem corporal. Feldenkrais (1977) observa que "cada um de nós fala, se move, pensa de modos diferentes, de acordo com a imagem que tenha construído de si mesmo com o passar dos anos. Para mudar nosso modo de ação, devemos mudar a imagem própria que está dentro de nós", o que implica uma transformação profunda, pois a auto-imagem envolve sempre quatro componentes: movimento, sensação, sentimento e pensamento.

Analisando o desenvolvimento humano no mundo contemporâneo, Feldenkrais,

relembra a distinção de áreas do sistema nervoso central: sistema rinencefálico (dirige e regula a química e o calor do todo); sistema límbico (concerne aos movimentos do indivíduo no campo da gravidade e à satisfação de todos os impulsos internos, tais como fome e sede, etc); e por fim o sistema supralímbico, muito mais desenvolvido no homem do que em qualquer dos animais superiores, permitindo movimentos mais complexos e sutis. Nesta última divisão tem sede o desenvolvimento do pensamento e das operações abstraías.

Feldenkrais alerta para a necessidade de um desenvolvimento harmonioso do ser humano, pois a excessiva ênfase nas operações nervosas corticais relacionadas ao pensamento abstrato leva a um pensamento árido e distanciado da realidade. No sistema supralímbico, a emoção está menos presente do que nos sistemas mais antigos.

> O elo entre os centros de emoção é consideravelmente mais fraco neste terceiro sistema, comparado com os laços mais fortes dos dois primeiros. Emoções fortes, como raiva e ciúme, interferem com a operação deste **sistema** novo e delicado e **confundem** o **pensamento. Mas** o **pensamento que não está ligado ao sentimento, não está ligado absolutamente à realidade. A atividade cortical é por si mesma não comprometida ou neutra,** e **pode se relacionar igualmente bem com afirmações contraditórias. Para selecionar um pensamento, deve haver pelo menos o sentimento de que o pensamento é "direito", isto é, corresponde à realidade. (Feldenkrais, 1977, p.65)**

A partir dessas reflexões, o autor preconiza o desenvolvimento harmonioso dos potenciais humanos, em que a consciência, com a capacidade de julgamento, diferenciação, generalização, abstração, imaginação, etc, possa integrar a percepção dos nossos impulsos vitais, como base do auto-reconhecimento do homem, aprofundando a consciência sobre estes impulsos e sua origem na formação da cultura.

Analisando o "modelo do eu" que considera mais comum no mundo contemporâneo, o americano Peter Russell, em seu livro O *despertar da Terra,* refere-se a "uma individualidade separada e distinta do resto do mundo", vinculada a uma visão dualista da realidade. Este modelo envolve a auto-imagem e permeia os pensamentos, percepções e ações, através de padrões mentais que tendem a se repetir. Estes padrões "determinam como os dados sensoriais serão interpretados, quais experiências serão aceitas como 'reais' e quais serão rejeitadas como 'ilusórias', e o que é 'realidade' para nós", afirma Russell (1995, p.139).

Em sensopercepção, sem pretender atingir a dimensão psicoterapêutica do trabalho com a postura (uma vez que existem limites éticos, profissionais e objetivos distintos para tal trabalho), considero necessário, *dentro dos limites de um trabalho educativo,* contribuir para uma ampliação da consciência em relação à postura, imagem corporal e padrões perceptivos, o que será retomado na abordagem metodológica.

Sensopercepção: Bases Conceituais

A proposta de sensopercepção em ações de educação ambiental está voltada, como afirmamos anteriormente, para o desenvolvimento da percepção integral do meio ambiente, envolvendo desde o espaço interno, ao pessoal, social e global.

Esta proposta teve origem, em termos conceituais, no trabalho de Patricia Stokoe, educadora argentina que contribuiu fortemente para o desenvolvimento da expressão corporal, para crianças e adultos, em nosso país. Patricia define senso-

percepção como "trabalho que tem como objetivo o desenvolvimento dos sentidos, tanto *exteroceptivos* (visão, audição, paladar, tato, olfato), que nos proporcionam informação sobre o mundo exterior e sobre a parte externa do nosso corpo, como dos interoceptivos, que nos dão informação sobre o interior do nosso corpo, especialmente os *proprioceptivos* (isto é, as sensações de motricidade, peso e localização do nosso corpo) que incluem os cinestésicos, relacionados com a percepção dos movimentos" (Stokoe, Harf, 1987, p.25). Patricia contribuiu também para a abordagem metodológica da nossa proposta, que será desenvolvida mais adiante.

Utilizamos a abordagem do professor António Gomes Penna (1968) sobre o conceito de percepção, especialmente do ponto de vista da *Gestalt.* Na definição do autor, "perceber é conhecer, através dos sentidos, objetos e situações". A percepção implica um processo de apreensão de relações, diretamente ligado à conduta e à adaptação, através do qual estamos sempre recompondo o equilíbrio interno e a relação com o meio.

Entre as diversas correntes teóricas voltadas para o estudo da percepção, ele distingue: a fisiológica, a gestaltista e a behaviorista. Além destas, destaca também a teoria sensório-tônica, de Wemer e Wapner, descrevendo-a como "uma teoria organísmica que pretende ultrapassar as limitações de uma interpretação puramente sensorial da percepção. A hipótese básica é a de que o estado do organismo é parte essencial da percepção. Desde que a estimulação afeta o tônus muscular e desde que o tônus muscular afeta a percepção, todo estímulo é, necessariamente, sensório-tônico. Além do mais, há uma equivalência funcional entre os fatores sensoriais e musculares com respeito ao produto final da percepção. Por exemplo, a percepção da verticalidade pode ser afetada equivalentemente pelo estímulo visual e pelo estímulo muscular que atinge um lado do corpo" (Penna, 1968, p.29).

Penna (1968, p.15) explica que havia uma tradição no sentido de conceituar a percepção como um processo interpretativo que opera sobre dados sensoriais:

> Distinguia-se, assim, no domínio do conhecimento sensível, duas fases, etapas ou planos, representados pela sensação e pela percepção. A primeira fase estaria totalmente subordinada aos estímulos e se daria em termos de apreensão de dados isolados ou desconexos. Sobre essa base operariam os processos perceptuais, os quais, mobilizando a experiência passada, enriqueceriam os dados colhidos pelos processos sensoriais, emprestando-lhes organização e significado.

O gestaltismo (ou simplesmente *Gestalt)* teve origem na Escola de Berlim, movimento iniciado por um grupo de psicólogos alemães no início deste século e voltado, segundo Penna, para o estudo experimental da natureza organizada da percepção. Na ótica da *Gestalt,* o conceito de sensação é dispensável, pois a sensação e a percepção fazem parte de um processo integrado. A separação entre as duas é atribuída, nesta perspectiva, a preconceitos neurofisiológicos e a uma visão dualista, uma vez que o fenómeno da sensação não pode ser apreendido a não ser no processo de percepção, o que significa que a sensação não constitui um fenómeno por si mesma. Assim, a psicologia contemporânea, sob a influência da *Gestalt,* prefere falar apenas em percepção, "considerando a sensação unicamente como conceito designativo do conjunto de condições neurofisiológicas que se produzem em nível periférico" (James Gibson e P. Guillaume apud Penna, 1968).

> No que concerne ao sentido global ou gestáltico, ele implica o fato de que o processo de perceber não se restringe a ser atividade de pura e simples assimilação de um componente figurai, mas corresponde a uma total assimilação desses componentes e de todo o sistema contextual no qual se incluem como partes integrantes. Perceber, então, é perceber um campo total constituído de figura e fundo, de tema e campo temático, ou, ainda, de formas e horizontes. Ocorre, apenas, que a apreensão do componente figurai ou temático é realizada em termos de plena consciência de perceptor, fato que não acontece com a assimilação do fundo ou do sistema de referência. (Penna, 1968, p.32-33)

Segundo Krech e Crutchfield, a partir de um caos de estímulos físicos, o ser humano cria ordem.

> O homem é atingido continuamente por uma série inacreditavelmente complexa de energias físicas isoladas, cada uma delas capaz de provocar resultados sensoriais isolados. Todavia, a partir disso, tem a experiência de um mundo unificado de relações e objetos significativos. Numa palavra, suas percepções são organizadas (Krech, Crutchfield, 1973, v.l, p.97).

Os princípios da organização perceptual estão relacionados **a processos de** diferenciação **(contraste), assimilação (tendência para a máxima uniformidade), figura e fundo. Nos estudos de** *Gestalt,* destaca-se **o agrupamento dos estímulos por proximidade, por semalhança e por "boa forma". Esta última representa uma tendência do ser humano a formar figuras contínuas, simétricas, fechadas e unificadas, através do agrupamento dos estímulos que formam uma "boa figura" (Krech, Crutchfield, 1973, v.l, p.98-105).**

O movimento gestaltista desenvolveu uma teoria da aprendizagem e uma abordagem psicoterapêutica com ênfase **no fenómeno da percepção. Como explicam** Erving e Míriam Polster (1979, p. 274),

> os primeiros psicólogos da *Gestalt* acreditavam na condição inata da necessidade humana de organização e integridade da experiência perceptual. Isto significava que o percipiente estruturava a sua experiência, para que ela atingisse uma totalidade e uma unidade de configuração.

Atualmente, através de diversas abordagens, a *Gestalt* continua atribuindo um espaço central à percepção, aprofundando a pesquisa sobre as "funções de contato" (olhar, escutar, tocar, falar, movimento, cheiro e gosto), através de uma proposta dialógica na relação profissionalmente, fundamentada numa reflexão consistente sobre os aspectos éticos, psicológicos, sociais e culturais dos contatos humanos (Polster, Polster, 1979, cap.2 e 3).

Na área da psicomotricidade a questão da percepção vem sendo intensamente estudada, sob diversas óticas. Um dos trabalhos pioneiros nessa área é o de Lapierre (1982), professor de educação física e cinesioterapeuta francês, que busca definir a psicomotricidade de forma integrada, através da junção entre a concepção neurofisiológica e a concepção psicológica, entendendo que a motricidade é uma manifestação psíquica, havendo uma identidade entre soma e psique.

Entretanto, do ponto de vista psicológico, Lapierre (1982, v.l, p.43) prefere dissociar sensação e percepção:

> Os estímulos, vindos do mundo exterior ou do próprio corpo, chegam aos centros nervosos sob a forma de sensação, quer dizer, de excitações centrípetas específicas. Essas excitações podem ser interpretadas pelo córtex que dá lugar assim às percepções, isto é, a representações conscientes tendo uma significação.

O **autor** define percepção como um fenómeno da consciência, interligado à memória e à experiência.

No presente trabalho, adotamos o conceito gestaltísta de *percepção,* entendendo que esta já engloba as sensações, através de um processo de conhecimento integrado. Entretanto, face aos preconceitos e às vertentes de estudo que ainda separam sensação e percepção, continuamos a falar em *sensopercepção* ou *percepção sensorial,* apesar de entendermos que o termo é redundante ou mesmo contraditório, para evitar a redução que poderia ser operada por leitores que dissociam os termos. Assim, percepção, sensopercepção ou percepção sensorial constituem o mesmo fenómeno e difinem-se pelo mesmo conceito neste trabalho.

Abordagem Metodológica

Uma vez que a proposta de sensopercepção constitui um campo interdisciplinar, entendemos que a *expressão corporal com abordagem educativa* é a área que reúne as práticas e conhecimentos básicos, a partir da qual pode ser montado um eixo conceituai e metodológico que receba os aportes das diversas disciplinas envolvidas com a questão da sensopercepção direcionada à educação ambiental.

Assim, tendo como eixo central a expressão corporal enquanto processo educativo, procuramos articular a abordagem metodológica da Sensopercepção em Ações de Educação Ambiental, utilizando o método didático da reelaboração corporal e expandindo os conteúdos da sensopercepção através da conscientização do movimento (proposta de Angel Vianna), à qual foram incorporadas ainda outras abordagens, como o Método Bates para a visão.

Adotamos, neste trabalho, a abordagem de Patricia Stokoe (Stokoe, Harf, 1987, p.17), educadora argentina que define a expressão corporal como "uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. E um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo". A fundamentação teórica da proposta de Patricia Stokoe e Ruth Harf está centrada nas formulações de Jean Piaget e H. Wallon.

A pesquisa na área de Expressão Corporal vem tendo uma acolhida pouco significativa na universidade, não constando do Catálogo de Cursos de Mestrado e Doutorado (MEC/CAPES/1990), nenhum curso nesta área. Na graduação, temos conhecimento de atividades complementares, eventuais ou parciais relacionadas à sensopercepção e expressão corporal, direcionadas frequentemente a objetivos estéticos ou terapêuticos, seja em cursos de fisioterapia, educação artística, artes cénicas, psicomotricidade, dança, música ou educação física, que não contemplam suficientemente a abordagem integral do crescimento nas atividades educativas. No curso de educação física, por exemplo, há uma ênfase exagerada no desempenho físico. Poucas vezes a expressão corporal constitui disciplina.

De outro lado, identificamos como a principal contribuição do país nessa área o trabalho de Maria Angela Abras Vianna (Angel Vianna). Considerada, juntamente com Klauss Vianna, uma das principais introdutoras da expressão corporal no Brasil, ela é conhecida e conceituada no país e no exterior. Atualmente, dirige o Centro de Estudo do Movimento e Artes - Espaço Novo, no Rio de Janeiro, onde é realizado o curso de técnico em recuperação motora e terapia através da dança, em nível de 2º grau, reconhecido pela Secretaria de Educação do Estado. Além disso, é titular da cadeira de expressão corporal do curso de

musicoterapia, e da cadeira de expressão corporal do curso de educação artística (com habilitação em música), do Conservatório Brasileiro de Música.

Artista em linguagens múltiplas e professora, Angel Vianna iniciou seus estudos em Minas Gerais, onde fez Formação em Música com o professor Francisco Masferren em Belas-Artes, na Escola Guignard; e em Dança clássica, com Carlos Leite. Paralelamente à Formação em Dança e ao seu percurso como bailarina, desenvolveu estudos de literatura, anatomia, cinesiologia, fisiologia, ioga e teatro. Foi a precursora, ao lado de Klauss Vianna, do ensino da expressão corporal e da pesquisa relacionada à conscientização do corpo e do movimento no Brasil. Mais tarde, realizou também cursos de eutonia, com Gerda Alexander, e de expressão corporal, com Patricia Stokoe.

Fundadora e diretora, há onze anos, do Centro de Estudo do Movimento e Artes, no Rio de Janeiro, Angel desenvolve neste espaço a proposta de Conscientização do Movimento. A abordagem de Angel Vianna está relacionada ao crescimento integral e à criatividade, como um processo de aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento da sensopercepção. Entendendo a dança como uma resposta corporal a determinadas motivações, Angel Vianna assume que a expressão corporal está integrada ao conceito de dança. Sua abordagem da expressão corporal está centrada no processo de conscientização do movimento, com uma metodologia que incorpora atividades de pesquisa, expressão, criação e comunicação.

Em documento que explicita a proposta do Centro, Angel (1984) expõe as suas concepções sobre a dança e o ensino:

> A dança tem origem na ânsia do homem de se comunicar de forma integrai, usando seu próprio corpo como instrumento. Experimentando e intensificando, o indivíduo vai desenvolvendo seu potencial criativo. Por outro lado, a dança consiste na necessidade elementar de extravasar energias vitais através do movimento, sendo este um meio intrínseco à natureza para exercitar o físico.
>
> Se esse processo, originalmente espontâneo e instintivo, é penetrado e dirigido com uma orientação consciente das funções orgânicas das diversas partes do corpo, músculos e articulações, o físico recebe uma ajuda decisiva no seu desenvolvimento.
>
> Pela exigência de conscientizar, corrigir e coordenar os movimentos e relacioná-los com o ritmo, a música, o espaço e outros meios, são simultaneamente favorecidos o desenvolvimento da mente e a consciência do corpo e, consequentemente, a realização de uma autodisciplina, bem como a aquisição de um controle sobre si. (...) E indispensável que cada um tenha a ocasião de experimentar, descobrir e conhecer o seu potencial criativo e estabelecer uma relação positiva com ele.
>
> Tomando como referência tais fundamentos, a ação do Centro tem como princípios: primeiro, a tarefa do professor é sugerir, não impor. Mais do que transmitir conhecimentos, o que ele faz é mostrar ao aluno como adquirir o domínio do aprendizado por si mesmo e encorajá-lo nesse processo; o segundo princípio: a relação professor/aluno deve ser pautada no respeito, compreensão e estímulo, para **que** ele possa vir a ser o principal agente do seu desenvolvimento.

A partir da dança, a necessidade de trabalhar o movimento expressivo no teatro levou Angel e Klauss à criação da expressão corporal, com ênfase nos apoios do corpo no contato com o solo. Mais tarde, este trabalho incorporou alguns princípios do trabalho de eutonia, como a percepção a partir dos ossos e articulações. Nas aulas de Angel, as pessoas desenvolvem uma percepção refinada do corpo e exploram suas possibi-

lidades de criação do movimento e expressão.

Método Didático

A proposta de sensopercepção em ações de educação ambiental que estamos desenvolvendo tem como referência básica o método didático criado pela professora Leide Marques Peralva (1989, p.36), através da proposta de reelaboração corporal, que nos deu uma base de ensino centrada na relação professor-aluno, a partir da qual pudemos incorporar várias contribuições, dentre as quais a principal é a conscientização do movimento, de Angel Vianna[3].

O método de reelaboração corporal compreende um processo de trabalho centrado na relação educativa, sendo simultaneamente diretivo e não-diretivo. O professor é um facilitador e conduz os exercícios através de enunciados verbais ou, eventualmente, demonstrações corporais. Entretanto, a sequência dos movimentos vai sendo construída no decorrer da aula, a partir da percepção que o professor tem das necessidades e possibilidades da pessoa naquele dia, assim como suas reações a cada exercício. Podemos dizer que o professor dirige sem dirigir, buscando estar presente e atento à pessoa, permitindo que a presença do aluno alimente a aula, através de uma interação criativa.

Um pequeno gesto espontâneo do aluno pode gerar o próximo exercício da aula, respeitando-se sempre o seu quadro geral de desenvolvimento. Ou seja: no decorrer da entrevista inicial e das primeiras aulas, o professor procura aprimorar sua percepção sobre as necessidades, características e dificuldades da pessoa. Ele estuda seu histórico de vida, com ênfase na saúde física e emocional, procurando então situá-la em relação ao desenvolvimento psicomotor. Com base neste conhecimento e tendo como referência os estágios de desenvolvimento em reelaboração corporal, o professor pode então "improvisar", deixar que a aula vá fluindo a partir da interação com o aluno.

Assim, embora o professor possa elaborar um roteiro prévio, na prática a aula simplesmente acontece, a partir da situação do dia. Se a pessoa chega deprimida, o trabalho de base e a tonificação serão enfatizados. Se a percebemos muito tensa, ampliamos o relaxamento. Um aluno angustiado sugere um trabalho de centramento e ênfase na circulação periférica, para citar alguns exemplos em que o estado emocional da pessoa chama a atenção do professor.

Da mesma maneira, o equilíbrio, o tônus, a postura, as dores corporais são indicadores importantes na construção da aula a cada dia, sempre procurando incentivar o aluno a avançar no desenvolvimento das dinâmicas do movimento. Ou seja: percebendo o momento em que se encontra e o acompanhando nos próximos passos que deseja e pode dar em seu crescimento. Sendo um grupo, a proposta é a mesma. O professor necessita dosar os exercícios de acordo com a realidade individual e grupai de cada aula.

A partir de experiências interdisciplinares em educação artística, Leide Marques Peralva elaborou o método de reelaboração corporal como uma proposta de crescimento pessoal, entendendo o *corpo* como *o indivíduo em relação.* Sua proposta envolve os processos de aprendizagem, com base em Piaget, e o desenvolvimento da criatividade. Desta forma, criou uma pro-

Antes da realização do presente Programa de Estudo, fiz formação em Reelaboração Corporal com Leide Marques Peralva durante sete anos em Brasília.

posta pedagógica que deu eixo ao método de reelaboração corporal, ao qual foram compatibilizadas diversas contribuições, como a conscientização do movimento, de Angel Vianna; a eutonia, de Gerda Alexander; a sensopercepção, de Patricia Stokoe; a bioenergética, de Alexander Lowen, e outras correntes relacionadas ao crescimento e expressão.

Segundo Piaget, como vimos anteriormente, as lacunas na aprendizagem dos movimentos, no estágio sensorimotor, em que a criança vai lentamente construindo seus movimentos a partir de pequenos segmentos, provoca lacunas também no desenvolvimento do pensamento lógico, nas etapas subsequentes do desenvolvimento da criança. Visando ao crescimento, a reelaboração corporal utiliza a abordagem de Piaget na decodificação dos movimentos básicos do ser humano, seguida do movimento inteiro ou mais complexo. Como na aprendizagem de uma gramática, os movimentos do corpo são decompostos, as dinâmicas do movimento são vivenciadas em pequenos movimentos, até a formação de sequências maiores ou mais complexas. O principal exemplo é o andar. Durante a aula, a pessoa vivência pequenos segmentos desse movimento, como a projeção do calcanhar, a articulação da bacia e a rotação lateral do tórax e ao final integra estes segmentos no movimento completo do andar.

Nesse trabalho, o professor, embora dê o enunciado do exercício, permanece sempre atento ao aluno. Assim, são introduzidos exercidos voltados para o alongamento, o equilíbrio do tônus, a postura, a integração do grupo, criatividade e expressão, sempre que a necessidade se apresenta e o aluno está apto a realizá-los, dentro de um processo de crescimento global, usando-se, algumas vezes, recursos relacionados a linguagens diversas, como música e artes plásticas.

Na reelaboração corporal, as propostas de consciência e expressão corporal são conjugadas a um trabalho postural e ao preenchimento das lacunas do crescimento, através de uma articulação com a abordagem de Lowen (1982) sobre o enraizamento, assim como a visão de Glenn Doman (1983) sobre os estágios de desenvolvimento neuromuscular da criança.

Constatando na maioria das pessoas que procuram a aula de reelaboração corporal uma grande dificuldade em relação à postura, ao equilíbrio e ao contato com o solo, Peralva buscou em Lowen subsídios para adaptar os movimentos da eutonia a um processo de enraizamento. A bioenergética utiliza o termo *"grounding"* em referência ao processo de *plantar os pés no chão,* estabelecer um contato com o solo, no local onde se pisa (Lowen, 1982, p.169), o que está profundamente relacionado à capacidade de contato em geral: consigo mesmo, com o outro, com a realidade. Esta abordagem foi intensificada com a incorporação das pesquisas do médico Glenn Doman, que ressaltaram a importância do contato com o solo no desenvolvimento psicomotor da criança, especialmente através dos movimentos de espernear, arrastar, engatinhar e andar.

O trabalho de reelaboração corporal, que envolve desde o espaço interno, ao pessoal e social, é conjugado a exercícios respiratórios suaves, conscientização da imagem corporal e reequilíbrio do tônus muscular. Na opinião de Peralva, os movimentos de chão mobilizam as áreas mais antigas do cérebro, pois nos remetem imediatamente às primeiras etapas evolutivas, seja enquanto espécie animal em geral ou especificamente humana.

Essa retomada proporciona um reequilíbrio das funções do sistema nervoso central, frequentemente supersolicitado em relação às funções mais recentes, relacionadas ao córtex cerebral, e necessitando integrar mais as estruturas mais antigas, que estão muito relacionadas às funções vegetativas e à vida emocional.

O desenvolvimento da aula leva em conta os estágios de desenvolvimento em reelaboração corporal, seja em relação às dinâmicas do movimento ou à sensopercepção. O desenvolvimento da sensopercepção tem como referência um processo gradativo de contato interno e com o meio ambiente, enfatizando-se inicialmente o auto-reconhecimento, de forma que a pessoa amplie suas possibilidades de interação e expressão num segundo momento.

Os estágios de desenvolvimento das dinâmicas do movimento constituem etapas básicas na realização dos movimentos do dia-a-dia, especialmente os movimentos relacionados ao caminhar. As etapas não são lineares e frequentemente são desenvolvidas simultaneamente, de acordo com a possibilidade do aluno, abrangendo atividades relacionadas às articulações do calcanhar, antepé e dedos dos pés, percepção do ísquio, báscula da pelve, relação pelve-joelhos-pés, relação olhar-rolar-arrastar, eixo de equilíbrio e distribuição do peso nos pés, centralização, o papel da pelve na transferência de peso de um pé para o outro, engatinhar, presença do esterno, desconexão do tórax em relação à pelve, movimentos da cintura escapular, movimentos relacionados ao sentar e levantar, o papel dos glúteos e abdominais no andar. Assim como se trabalha a relação olhar-rolar-arrastar no nível do solo, na reconstituição dos primeiros movimentos humanos, ao trabalhar o andar, retoma-se a relação do olhar com o movimento cervical e o equilíbrio. Desde a primeira aula, a dinâmica do andar ocupa papel central no resgate dos movimentos do dia-a-dia, e a cada aula avança-se um pouco mais no sentido de ampliar as possibilidades de coordenação do corpo ao caminhar, assim como de exploração sensorial do ambiente.

A sensopercepção envolve um processo interativo e comunicativo, tanto em nível dos mecanismos neurológicos como dos processos culturais. Segundo Colin Cherry, na relação do indivíduo com o meio, a resposta à recepção de um signo envolve a experiência do receptor de signos, que são organizados e transformados em linguagem (verbal, corporal, musical, visual, ou outras), a partir de um código comum no processo de interação e comunicação.

> No nível físico e fisiológico, o "problema da recognição" é o problema do funcionamento dos mecanismos neurais por via dos quais os signos de resposta são selecionados pelos signos de estímulo (...) o evento de comunicação altera o sistema nervoso da pessoa de alguma maneira, colocando-a num diferente estado de preparação para a recepção de estímulos subsequentes. (Cherry, 1974, p.390-391)

Tendo em conta esta dimensão comunicativa, presente na recepção e resposta às mensagens do meio, a professora Leide Marques Peralva e a psicóloga Vânia Maria Vianna desenvolveram a proposta de sensopercepção e comunicação, a qual também incorporamos em nosso trabalho, visando exercitar o potencial da pessoa na busca de uma linguagem própria.

> A comunicação é a maneira que o indivíduo tem de estabelecer relação com o outro, de maneira que ele possa entender. A sensopercepção é o entendimento das sensações (em nivel do centro nervoso sensorial), de estímulos tanto internos como externos. Quando o estímulo

> **vem de fora, o nome desta percepção é exteroceptiva. De fora para dentro. Quando o estimulo é oriundo dos músculos, tendões e outros tecidos internos, o nome é proprioceptiva. De dentro para fora. 0 entendimento, a transformação e a resposta a esta mensagem, proprioceptiva ou exteroceptiva, é a sensopercepção comunicativa. (Peralva, 1992)**

A proposta do curso criado por Leide e Vânia abrange vivências individuais e em grupo voltadas para o desenvolvimento sensoperceptivo, a comunicação e a expressão, envolvendo um processo de aprendizagem, em três momentos: o reconhecimento de si mesmo; a transformação de posturas compensatórias em posturas mais estáveis e dinâmicas; e a exploração do espaço interno, do espaço pessoal e do espaço social, através do reconhecimento de limites e do desenvolvimento da criatividade na relação com o meio.

Eutonia

A eutonia é uma proposta voltada para o desenvolvimento da consciência corporal, baseada na visão de Henri Wallon acerca da *construção do eu,* assim como o caráter emocional do tônus muscular. Sua criadora, Gerda Alexander (1991), desenvolveu um caminho de consciência corporal centrado na consciência das sensações, acreditando que a sensibilidade "nos ajuda a redescobrir nossa totalidade psicossomática". Ela destaca a intenção de auxiliar o homem a reencontrar as origens de sua espontaneidade e a interação com o outro:

> **Junto com o companheiro e com o grupo, experimentamos a predisposição para o comportamento social, a aceitação do outro na sua maneira única de sentir, a aceitação sem perda da própria individualidade. Seria desejável que muitos jovens pudessem fazer uso dessa possibilidade, a cuja investigação dediquei o** trabalho de minha vida. É de extrema importância um constante referenciar-se à realidade como fonte principal da espontaneidade e a sua objetivação. Não é indiferente a maneira pela qual nos realizamos. Empreendendo essa procura em contato permanente com o ambiente, evitamos o risco de nos perdermos em perigosas névoas de ideologias. O essencial na formação do nosso destino se obtém pelo envolvimento na vida cotidiana (Alexander, 1991, p.xviii e xix).

Gerda Alexander aceita que esse aspecto fundamental da eutonia, a busca da interação do homem com o meio ambiente advém de sua aproximação com a "nova pedagogia", especialmente através da colaboração de muitos anos nos *Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active,* em Copenhague, Dinamarca.

> A experiência de captar o ser na sua totalidade, partindo de um contato vivo através de experiências vivenciadas e observadas no ambiente, está em relação com a ideia básica da "nova pedagogia", como caminho para a realização de si mesmo peia abertura completa para os homens e para o fenômeno total da vida. Mais um ponto fica claro através deste paralelo entre eutonia e "nova pedagogia": o respeito pela pessoa. (...) Isto implica que o aluno tenha o papel principal no trabalho de eutonia. Ele mesmo tem que fazer suas descobertas e trabalhar para sua evolução. Educação e reabilitação são primordialmente assunto da pessoa envolvida e não do professor, cujo papel é a motivação do processo, o que não tem nada a ver com passividade, nem com influência normativa sobre o aluno (Alexander, 1991, p.xix).

Reencontramos aqui a relação dialógica em educação, através de colocações extremamente congruentes com a abordagem filosófica de Buber e a educativa de Paulo Freire. Gerda procura incentivar o aluno a aprender a sentir a si mesmo e "sentir o ambiente com realismo", num estado de presença e percepção apurada, em que o sentir e o observar se relacionam dialeticamente.

> Sentir e observar são caminhos diferentes — é necessário que se relacionem, num processo dialético. Para que a pessoa consiga um contato real consigo mesma, com o próximo e com o ambiente, é preciso que vivencie conscientemente o seu corpo, no movimento e no contato com o ambiente. Aprendi, pela minha larga experiência, em muitos países, que uma instrução predominantemente abstrata, embora aumente a capacidade de reação intelectual, favorece ao mesmo tempo a tendência a antecipar, somente em nível intelectual, o resultado de um processo de trabalho, de maneira totalmente desvinculada da realidade.
>
> Tal abstração e representação fantasiosa é sinal da incapacidade de permanecer presente na situação real e de atingir uma sensação consciente. A tendência a se preocupar mais com especulações intelectuais do que com vivências reais mantém, muitas vezes, essas pessoas afastadas da realidade que lhes é proposta. (Alexander, 1991, p.xi)

Entendendo que a constante correlação entre personalidade e ambiente é o pressuposto básico para a tomada de consciência da realidade, "o que representa a base para uma boa disposição psíquica", Gerda Alexander (1991, p.xii) considera que uma das primeiras tarefas da eutonia consiste em contribuir para que o aluno aprenda a sentir a si mesmo e ao ambiente, de forma a manter essa habilidade no dia-a-dia.

Expressão Corporal

Segundo Patricia Stokoe (1994, p.14), "o objetivo geral da expressão corporal consiste em resgatar e desenvolver condições intrinsecamente humanas: a capacidade de absorver ou receber por seu próprio aparelho sensoperceptivo impressões do mundo interno e externo, e a manifestação e comunicação de respostas pessoais destas impressões, por meio da linguagem corporal".

O caminho para o desenvolvimento de uma linguagem própria e da interação com o meio social passa, na proposta de Stokoe, por três etapas ou momentos: o *despertar* (centrado no aprofundamento do conhecimento de si mesmo, no desenvolvimento sensorial, no desenvolvimento do espírito investigador, no aprofundamento sobre o esquema corporal, a percepção do próprio corpo e do corpo do outro, desenvolvimento motor, precisão dos movimentos, sensibilidade e imaginação corporal); a *formação de hábitos* (visando adquirir condutas e hábitos posturais e motores sadios para o desenvolvimento da linguagem e para o bem-estar em geral, ampliando as possibilidades de percepção e expressão corporal); e a *aquisição de habilidade* (voltado para a aquisição de uma linguagem corporal própria, postural e motora, mais ampla, rica e criativa, através de habilidades de coordenação, equilíbrio, movimentos da locomoção, criação de movimentos, trabalhos em grupo, etc.) (Stokoe, 1994, p.16).

Stokoe dá grande ênfase ao desenvolvimento sensorial em seu trabalho, com sugestões relevantes para o trabalho de sensopercepção em ações de educação ambiental. Exemplificamos, a seguir, como pode ser desenvolvido o trabalho de *percepção auditiva.* A partir de colocações gerais de Fregtman e Schafer, introduzimos a proposta de Patricia Stokoe, concluindo com algumas indagações sobre a música nos contatos humanos. Em seguida, abordamos a percepção visual e o tato. Embora estejamos destacando a importância da percepção visual e auditiva, não esquecemos dos outros sentidos que nos colocam em comunicação com o mundo, nas vivências de sensopercepção, tais como o gosto e o olfato, além dos sentidos interoceptivos. O olfato, por exemplo, considerado o mais antigo dos sentidos e permeando toda a

vida animal, desempenha um papel relevante na vida instintiva, necessitando ser revalorizado nas práticas de educação.

Percepção Auditiva e Ritmo

Carlos Fregtman chama a atenção para o caráter vibracional do Universo. Desde as nossas menores partículas ao macrocosmo, somos vibração, nos interligando através de um conjunto de pulsações, que se harmonizam através dos princípios de expansão e contração que regem a vida.

> Todo o Universo é vibração, que, segundo a sua ordem de frequência — quantidade de vibrações por segundo — se apresenta como escuridão, luz, cor, som e forma, respeitando a ordem de aparição. Num altíssimo grau de aceleração vibratória se encontra a escuridão, que se transforma em luz; numa frequência menor, as sombras luminosas geram cor, as cores se transformam em sons e os sons criam formas mais ou menos duradouras. Esses diferentes estados de densidade reproduzem a manifestação deste planeta e as origens da matéria, afirma Fregtman (p.28).

Assim, o estímulo sonoro em sensopercepção contribui também para harmonizar ritmos internos e externos. Segundo Fregtman (p.29), este trabalho possui uma grande importância, pois "uma das funções do ritmo em nosso organismo é a integração de suas distintas partes e de sua harmonização com os pulsos exteriores".

O compositor e educador canadense Murray Schafer participou de um estudo multidisciplinar, em Vancouver, sobre o som ambiental e seus impactos sobre a comunidade no decorrer da história, com ênfase no significado e simbolismo desses sons para as comunidades por eles afetadas. Entre suas propostas em educação musical, se inclui a "limpeza de ouvidos". Ele percebeu que grande parte das pessoas não percebe os sons do próprio ambiente, nem a sua própria interferência sonora neste ambiente. Schafer (1991, p.67-118), então, propõe ao aluno exercícios que ampliam a percepção sobre os ruídos presentes no ambiente, o silêncio (que em sua opinião se torna cada vez mais valioso, num mundo inundado por sons industriais, aparelhos sonoros, etc), a relação entre o silêncio e o som na composição, a exploração de um som, percepção de timbre, amplitude do som, o movimento melódico, textura e ritmo, convergindo, então, para a percepção de uma "paisagem sonora".

Em atividades de expressão corporal, na abordagem de Patrícia Stokoe, o estímulo sonoro contribui para enriquecer e aprofundar esta linguagem, auxiliando o desenvolvimento da percepção e discriminação dos sons; da capacidade de reagir com respostas corporais aos estímulos sonoros, de forma sensível e criativa, bem como da vivência de elementos musicais através do corpo, facilitando assim sua assimilação e expressão.

Além dos estímulos musicais, Patrícia Stokoe (1994 e Stokoe, Harf, 1987) recomenda que o professor incentive o aluno a pesquisar sons e também produzi-los, sugerindo:

1) aprender a escutar permanecendo em silêncio;

2) registrar e nomear os sons que ouve;

3) reconhecer sua causa e origem;

4) descrever suas características: forte, suave, contínuo, descontínuo, agudo, grave ou qualquer palavra qualificativa que surja dos alunos;

5) produzir sons com uma parte do corpo sobre uma mesma superfície; com a mesma parte do corpo sobre diferentes superfícies; com diferentes partes do corpo sobre diferentes superfícies.

Esse trabalho envolve desde a percepção dos sons e ritmos internos (ritmo cardíaco, respiratório, peristaltico), os ritmos presentes nos movimentos, os ritmos produzidos individualmente e também em grupo, com ou sem o auxílio de objetos ou músicas.

Percepção Visual

Patrícia Stokoe (1994, p.23) desenvolve a percepção visual com diversos recursos, entre os quais as artes plásticas, como uma forma de enriquecer a linguagem corporal, tendo como objetivos específicos:

> Desenvolver a percepção visual. Aprender a ver e olhar de outras maneiras e por outros ângulos. Afiar a percepção de formas e cores, e integrá-las criativamente às práticas de expressão corporal. Desenvolver a capacidade de olhar, reter, evocar as imagens. Desenvolver a capacidade de integrar criativamente as imagens (quadros, fotos, projeções, realidade). Desenvolver o aspecto criativo a partir da introdução de objetos auxiliares como estímulo visual.

Além da contribuição de Patricia Stokoe e Ruth Harf, utilizamos frequentemente exercícios desenvolvidos pelo chamado "método Bates". Criados por um médico americano, estes exercícios (tais como olhar para longe e perto, piscar, rotação cervical com um olho tampado, técnicas de relaxamento, deslocamentos do olhar em várias direções, etc.), associados ao trabalho com o corpo todo, proporcionam uma ampliação de visão e da percepção do ambiente (Macfadyen).

Faço uma ressalva, entretanto, ao método Bates. A literatura sobre o assunto, inclusive a que citamos, frequentemente extrapola as possibilidades deste trabalho ao comentar seus efeitos, recomendando que as pessoas deixem os óculos de lado, considerando-os uma muleta que atrasa o processo de cura. É preciso lembrar que a opinião do médico é fundamental na avaliação das possibilidades de cura através do método Bates, para cada pessoa que se interesse por este caminho, pois a situação de cada pessoa é única. O método Bates pode ser satisfatório para algumas pessoas e insuficiente para outras, por exemplo.

De qualquer maneira, no âmbito da sensopercepção em ações de educação ambiental, onde trabalhamos apenas em nível educativo, este método, integrado à proposta metodológica que estamos desenvolvendo, vem apresentando resultados relevantes no sentido de relaxar os olhos, ampliar a percepção visual e contribuir no sentido da integração com o ambiente.

Contato e Limites

Gostaríamos de discutir aqui a proposta de sensopercepção em relação ao tato, interação, desenvolvimento de criatividade e limites.

Como colocamos no início deste capítulo, na apresentação da proposta de sensopercepção, é através da abordagem lúdica, expressiva, e da consciência corporal que trabalhamos a interação no grupo. A utilização de exercícios de integração é concebida como um meio de incentivar as pessoas a interagirem através da cooperação em atividades de sensopercepção, lúdicas e criativas, respeitando-se sempre os limites individuais, culturais e institucionais que interferem nas formas de aproximação, seja quando se propõe algum tipo de contato físico em duplas, seja a interação através de jogos

no grupo maior, ou a troca verbal na avaliação em grupo.

Em relação ao contato fisico, este é utilizado de forma criteriosa, tendo-se em conta os tabus existentes em relação ao contato corporal, os limites dos indivíduos e do grupo em seu processo de interação. Pessoas que não se conhecem, por exemplo, tendem a manter contatos mínimos em nossa sociedade. E preciso respeitar essa postura, uma vez que trabalhamos a relação dialógica.

Assim, o trabalho com o contato físico é usado com parcimônia, de forma limitada, e associado à percepção do outro e de seus limites. Esse contato ocorre com mais facilidade quando é mediado por objetos (como bolas e bambus) ou implica um toque periférico, como o toque das mãos, mais aceito em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, o sentido do tato é desenvolvido em exercícios individuais, através, por exemplo, do contato com o solo e objetos.

É importante lembrar aqui a diversidade cultural do país, onde encontramos desde culturas de origem europeia, em que os toques corporais são bastante restritos, a culturas em que o contato corporal é mais intenso no cotidiano das pessoas, como ocorre frequentemente entre nordestinos e em grupos indígenas.

Em seu estudo sobre Cultura e Contato, Montagu (1988) destaca a existência de uma gama muito ampla de diferenças entre as classes sociais e as culturas, quanto a atitudes e práticas relativas a condutas táteis, relatando como exemplo um estudo sobre os índios da tribo Kaingangues, do planalto central do Brasil, que conclui tratar-se de "um povo extremamente tátil", seja entre crianças e/ou adultos. Em outro extremo, cita os ingleses entre os povos com grande dificuldade para o contato tátil.

Para o trabalho de educação ambiental é fundamental o reconhecimento do contexto cultural do aluno também em relação a valores relacionados ao contato. Montagu (1988, p.297) indica, ainda, entre as restrições ao contato tátil, os limites no contato olho a olho.

> **A qualidade tátil da visão fica aparente quando alguém toca outra pessoa com seus olhos. Por isto é que se evita olhar de relance ou fixamente para desconhecidos, exceto em determinadas situações convencionalmente aceitas.**

Um dos mais importantes e poderosos sentidos humanos, o tato desempenha um papel muito relevante no desenvolvimento psicomotor da criança, como demonstra Montagu, além de seu papel fundamental nos relacionamentos adultos. As restrições ao tato afetam também a percepção global do homem.

Os sentidos estão interligados. Montagu percebe uma relação muito íntima, por exemplo, entre tato e som. De certa forma ouvimos também com a pele.

> **Tem-se comentado eventualmente, talvez mais como metáfora que qualquer outra coisa, que o som tem uma qualidade tátil. No entanto, existe um relacionamento muito mais profundo entre o tato e o som do que temos consciência. A versatilidade da pele é de tal monta que se torna capaz de responder às ondas sonoras da mesma forma como às da pressão. (Montagu, 1988, p.293)**

> **As qualidades táteis de algumas vozes humanas já foram objetos de comentário. Algumas músicas, também dissemos, possuem igualmente qualidades táteis: canções de ninar, por exemplo, exercem um efeito tranquilizador, acariciador. Algumas músicas são fisicamente invasivas e outras são delicadas e aferuosas. (idem, ibdem, p.296)**

Para alguns autores, estamos caminhando de uma civilização extremamente centrada

na visão, no raciocínio linear e na fragmentação da percepção, para uma civilização mais voltada para a totalidade, o raciocínio sincrético e a percepção integral. O sociólogo francês Maffesoli afirma que estamos presenciando o "neotribalismo" nos países ocidentais. Trata-se de um movimento social que atua através de redes de pequenos grupos, de caráter local, como as associações de moradores, pequenas seitas religiosas, grupos de esporte e lazer, grupos de jovens que dançam nas ruas, grupos de caminhantes, grupos éticos, corporações," tribos diversas que vão se organizar em torno de territórios (reais ou simbólicos) e de mitos comuns" (Maffesoli, 1987, p.171). Ela vislumbra a emergência de uma alternativa para a crise da civilização ocidental, nesta pós-modernidade que estamos vivendo. E, enquanto a modernidade é marcada pelo modelo individualista e economicista, a ênfase na absfração e o predomínio do olhar, na pós-modernidade, Dionisios retorna através do sentimento compartilhado, da intuição, do localismo, da sabedoria popular e de um novo vitalismo, em que um homem essencialmente tátil e voltado para a vida orgânica, abre-se para o lúdico, a linguagem corporal, a música e o policulturalismo, religando-se à natureza e ao que é próximo.

Simultaneamente, os movimentos sociais voltados para a defesa da diversidade cultural e o desenvolvimento denunciam a violência e as pressões sofridas por grande número de grupos sociais.

> Um país com mais de 200 línguas e culturas — mesmo que escondidas no interior de pequenas minorias étnicas — deveria estar descobrindo caminhos inexplorados para a criação artística, literária, musical, mas não é assim. Os vastos mundos do imaginário indígena convivem conosco desprezados, ignorados. Quase ninguém se aventura por eles, afirma a antropóloga Betty Middlin (1994)

Ela coordena um programa de formação de professores indígenas em Rondônia, através do qual se tenta reverter o processo de dominação.

E se o candomblé é exaltado por Maffesoli como exemplo do "enraizamento tradicional/perspectiva pós-moderna", em nosso país seus adeptos continuam sendo alvo de discriminação. Para o professor José Flávio Pessoa de Barros, coordenador do Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-americanos (PROAFRO) e diretor do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), estamos assistindo a um fenómeno de expansão de Terreiros de Candomblé nos grandes centros urbanos brasileiros, "uma crença que privilegia a natureza, a vida e as relações interpessoais, com a ocupação de espaços, sob a lógica capitalista predominante", através de "um processo complexo de inter-relacionamento com a sociedade abrangente, no qual se defrontam grupos étnicos, diferentes níveis ou estilos de vida, diferentes formas culturais e religiosas, que se acham relacionadas continuamente, trocando influências, não obstante continuarem a manter suas respectivas especificidades" (Barros, 1992, p.75-76).

Nesse processo de interação, predominam as imagens e os valores do homem branco e rico, o que vem despertando a necessidade de recuperação e revalorização das referências culturais africanas, como os cursos universitários sobre a cultura afro-brasileira. "As comunidades de origem africana sofrem até hoje a falta de referência histórica que lhes permita construir uma auto-imagem digna de respeito e auto-estima", denuncia a professora Elisa Larkin Nascimento (1991, p.l) em uma das apostilas do curso SANKOFA.

Enquanto o movimento social (seja o movimento de mulheres, o ambientalista

dos seringueiros ou dos sem-terra) vai avançando na articulação entre as grandes questões que afetam os diversos grupos sociais, numa perspectiva de solidariedade que aponta para uma nova aliança entre cultura e natureza, a indústria cultural continua vendendo o discurso da fragmentação do conhecimento.

As questões culturais relativas ao tocar nos mostram como o trabalho educativo em sensopercepção está imerso no mundo contemporâneo e em suas contradições, assim como os limites éticos do profissional (cf. Guggenbúhl-Craig, 1978). Retomamos, assim, os princípios que norteiam as ações de educação ambiental, ilustrando, com esta questão, a necessidade de que o professor de sensopercepção trabalhe sempre tendo como referência o contexto cultural do aluno.

Essa abordagem não implica, naturalmente, uma atitude omissa pois, como nos lembra Gerda Alexander, respeitar não significa passividade, mas uma relação realmente de diálogo e troca. Uma vez que a proposta de sensopercepção busca contribuir para uma reconfiguração da percepção que a pessoa tem de si mesma, de suas relações com o grupo e o meio ambiente em geral, esse diálogo tende a ser transformador, na medida das necessidades e possibilidades do aluno. Buscamos justamente facilitar o desenvolvimento de seus processos criativos em relação ao contato com o meio ambiente. E neste contexto que situamos o desenvolvimento da criatividade e do contato em sensopercepção em ações de educação ambiental.

Trabalho em Grupo

Como afirmamos antes, no desenvolvimento da criatividade e da expressão trabalhamos com linguagens múltiplas (o corpo, a dança, a música, artes plásticas e também a linguagem verbal falada e escrita, quando necessário), e o trabalho de grupo frequentemente é integrado à expressão corporal e à dinâmica de grupo.

No trabalho em grupo, especialmente com ritmo e música, a sensopercepção está voltada para a busca de uma sintonia, buscando afinar a percepção e a sensibilidade para o diálogo. Usando a linguagem da música, podemos dizer que *conhecer uma pessoa é* como *aprender uma música*, ou melhor, *como as nossas músicas interagem.* Captar uma pessoa é como descobrir uma música muito especial. Uma música única que ela toca o tempo inteiro para quem tem ouvidos para ouvir e distinguir de tantos outros sons parecidos.

Uma música que não é fixa é um movimento, uma tendência, ritmos que se alteram e compõem outras músicas da mesma pessoa, em suas relações. Mas a gente vai percebendo que essa música principal e suas variações são a marca de um pessoa, sempre recriada no decorrer do tempo, deixando sempre uma interrogação sobre o mistério de cada um.

Os momentos de contato são momentos de tocar em conjunto, ou não, só ficar perto tocando a própria música, deixando que ocorra o momento de nos reunir no mesmo acorde. Sabendo que somos parte de uma música maior, sujeitos e objetos de músicas individuais e coletivas, que abrangem o homem e o Universo.

E muito delicado aprender a música de uma pessoa, sua individualidade. E pelo conhecimento de nossa própria música, pelos contrastes e estímulos em relação à música da outra pessoa, que vamos percebendo seu jeito. Se a minha música estiver confusa para mim mesma, fica difícil abrir o ouvido e perceber a outra.

Posso ficar com receio de me perder em seus ritmos, de adotar sua melodia e perder minha individualidade. Se tenho integração interna, ao contrário, meu *eu* se renova e se fortalece no contato com o outro. Mudamos, sob a influência mútua, e podemos assim, pela forma como agimos e nos modificamos, firmar mais ainda nosso próprio estilo, aquilo que nos faz ser uma pessoa ímpar.

Entre os musicoterapeutas, observa-se que os alunos com dificuldade de interagir em grupo frequentemente são pessoas com dificuldades em relação a ritmo e percepção auditiva. Assim, ao trabalhar o ritmo e a musicalidade, a sensopercepção procura incentivar simultaneamente o crescimento pessoal e facilitar a interação no grupo.

A abordagem dos problemas de interação no grupo passa, assim, pela via da sensopercepção, da criatividade e da expressão. Para isso, procuramos estudar as etapas da integração do grupo e as dificuldades de interação, especialmente através da abordagem de Joseph Zinker (1979) sobre as polaridades e conflitos presentes nos relacionamentos humanos. Este trabalho, juntamente com a bordagem de Schutz (1974) sobre os fatores que interferem na formação de grupos (sentimento de inclusão, as formas de controle, a afetividade), representam contribuições relevantes no sentido de esclarecer os aspectos psicológicos da dinâmica de grupo, dando embasamento às atividades educativas que pretendemos desenvolver.

Para uma compreensão das diversas teorias que buscam explicar as relações em grupo, as obras do psicólogo Agostinho Minicucci (1991) representam uma contribuição valiosa. Em relação às técnicas que Minicucci (1992) desenvolve, é importante relembrar aqui os limites entre o trabalho do psicólogo e do educador, buscando-se assim filtrar as propostas dentro dos critérios e objetivos de nosso trabalho. Sempre que possível, recomendamos um trabalho conjunto com o psicólogo, que pode abordar a dinâmica de grupo com uma temática ambiental, contribuindo para a percepção das relações em grupo no trabalho de educação ambiental.

A EXPERIÊNCIA DE TERESÓPOLIS

De 29 de maio a 02 de junho de 1995, foi realizada em Teresópolis, no Parque Nacional da Serra dos Órgãos, a Oficina de Educação Ambiental, reunindo 20 participantes, entre professores, técnicos de nível superior e servidores de nível médio da área de educação e meio ambiente, representantes de entidades organizadas da sociedade civil e outros membros da comunidade, entre os quais alguns guias de turismo ecológico. O Núcleo de Educação Ambiental (NEA/ IBAMA/SUPES/RJ) foi representado pela técnica Sultane Mussi.

O evento foi coordenado pela técnica de educação ambiental do parque, Fátima Conceição Santos, com a colaboração da técnica de pesquisa, Ciomara Paim Couto e da técnica Mariza de Azevedo, IBAMA/SUPES/RJ. Participei da organização do treinamento, com a proposta de inserir na oficina o projeto-piloto de sensopercepção em ações de educação ambiental, o que contou com a boa receptividade da direção e dos técnicos do parque.

O objetivo da oficina, como consta no folheto de divulgação distribuído na cidade e meios de comunicação, consistia na realização da primeira etapa de um projeto de capacitação de agentes sociais relacionados à questão ambiental, visando "sensibilizar os diversos agentes para

a abordagem participativa, interdisciplinar e integrada dos problemas ambientais concretos, a partir dos instrumentos e dos recursos da educação ambiental e do direito ambiental".

Os conteúdos desenvolvidos contemplaram o conceito de meio ambiente, a questão ambiental, situações-problema da região, objetivos e propostas de educação ambiental, pesquisa-ação, direito ambiental e participação, além de tópicos sobre os ecossistemas urbanos e a Mata Atlântica; o desenvolvimento sustentável e a situação do PARNA Serra dos Órgãos.

Os educadores envolvidos na oficina — José Silva Quintas, Mariza de Azevedo, Gomara Paim Couto, Denise Alves e Sylvia Monnerat — buscaram desenvolver uma metodologia participativa, incluindo trabalhos em grupo, sensibilização, palestras e debates, de forma integrada, visando facilitar a elaboração de propostas de ação e projetos de educação ambiental. Assim, desde o início a sensopercepção (ou sensibilização, como foi chamada) assumiu o caráter de uma atividade complementar, com a função de dar apoio ao processo de aprendizagem, através de atividades de consciência corporal, desenvolvimento sensorial, interação no grupo, expressão e criatividade, como meio de contribuir para a ação conjunta dos diversos agentes sociais envolvidos com a questão ambiental, assim como contribuir para ampliar e integrar a percepção do meio ambiente.

Coordenei as atividades de sensibilização, em conjunto com Sylvia Beatriz Monnerat Campello, pedagoga, terapeuta corporal e psicomotriásta. A pedido da direção do parque, Sylvia, que é servidora federal, lotada atualmente no Departamento de Promoções do Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional, foi cedida por uma semana ao IBAMA, podendo, desta maneira, integrar-se totalmente à equipe docente, que era formada, no restante, por integrantes deste órgão.

A integração da equipe docente foi muito favorecida pelo fato de que todos permaneceram na oficina no decorrer da semana, procurando participar ou acompanhar todas as atividades realizadas.

Como se pode observar, no programa desenvolvido na oficina, que apresentamos a seguir, foram inseridos nas aulas depoimentos e debates, a partir das experiências locais.

Programa

Data: 29 de maio a 02 de junho de 1995
Horário: de 8h30 às 12:00 horas — 14:00 às 18:00 horas

1ºDia

9h15 — *Abertura*

Jovelino Muniz de Andrade Filho
Chefe do Parque Nacional da Serra dos Órgãos

9h45 — *Dinâmica de integração*

Coordenação: Denise Alves
IBAMA
Sylvia Monnerat
IPHAN

10h45 — Cafezinho

11:00 horas — *Apresentação dos participantes, levantamento das expectativas do grupo e apresentação da proposta da oficina*

Coordenação: Fátima Conceição dos Santos

Técnica em Assuntos Educacionais
PARNA-SO

14:00 horas — O *conceito de meio ambiente e a questão ambiental*
— *Vídeo e debate (Vídeo: A questão ambiental, do IBAMA)*

Coordenação: José Silva Quintas
Professor e chefe do Departamento de Divulgação Técnico-científica e Educação Ambiental (DIRPED/ IBAMA)

15h40 — *Cafezinho*

16:00 horas — *Mesa-redonda: Meio ambiente/sociedade*

Coordenação: José Silva Quintas
IBAMA/BSB
Convidados: Eduardo Sócrates Sarmento
Substituto do Curador do Meio Ambiente de Teresópolis (não compareceu)
Ubiratan da Silva R. de Souza
Vereador de Teresópolis
José Carlos Marques
Centro de Defesa dos Direitos Humanos
Participação do **chefe do Parque** e demais membros da **equipe**

18:00 horas — *Dinâmica de encerramento*

2° Dia

7h30 — *Sensibilização/caminhada*

Coordenação: Denise Alves
IBAMA
Sylvia **Mónnerat**
IPHAN

10:00 horas — *Cafezinlto*

10h30 — *Educação ambiental:*
— *A Evolução do conceito de educação ambiental*
— *Educação ambiental na legislação*
— *Educação formal e não-formal*

Coordenação: Mariza de Azevedo
IBAMA/SUPES-R)

14:00 horas — *Avaliação do grupo sobre o desenvolvimento dos trabalhos*

14h30 — *As diretrizes de educação ambiental do IBAMA:*
— *Reconhecimento da pluralidade cultura/participação/interdisciplinaridade/descentralização*

Coordenação: José Silva Quintas

IBAMA/BSB

15h45 — *Cafezinho*

16hl5 — *A pesquisa-ação*

Coordenação: Gomara Paim Couto

18:00 **horas** — *Dinâmica de encerramento*

Coordenação: Denise Alves
IBAMA
Sylvia **Mónnerat**
IPHAN

3º Dia

9:00 horas — *Sensibilização e debate sobre os problemas ambientais do cotidiano*

Coordenação: Denise Alves
IBAMA
Sylvia Mónnerat
IPHAN

10h20 — *Cafezinho*

10h40 — *Trabalho em grupo: análise de situações-problema da região*

Coordenação: Ciomara Paim Couto
José Silva Quintas
Mariza de Azevedo

14h30 — *Apresentação dos trabalhos dos subgrupos*

15:00 horas — *Mata Atlântica, o Ecossistema Urbano e o Desenvolvimento Sustentável Vídeo: Problemas ambientais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro CECIP*

Coordenação: Mariza de Azevedo

16:00 horas — *Depoimentos e debate*
— PARNA Serra dos Órgãos: objetivos e problemas, por Leonardo G. M. da Rocha (subchefe do Parque)
— BONFIM: pelos representantes da comunidade do Bonfim, que apresentaram um vídeo e colocaram suas reivindicações relacionadas à posse da terra
— Projeto "SOS-Lixo", por Gilberto Teixeira (técnico de Meio Ambiente da Prefeitura de Teresópolis)

Coordenação: José Silva Quintas
IBAMA/BSB

18:00 horas — *Dinâmica de encerramento*

4º Dia

9h10 — *Sensibilização*

10h10 — *Cafezinho*

10h30 — *Direito ambiental e participação*

Coordenação: Mariza de Azevedo

14:00 horas — *Elaboração de projetos*

Coordenação: Gomara Paim Couto
José Silva Quintas
Mariza de Azevedo

18:00 horas — *Dinâmica de encerramento*

5ºDia

9:00 horas — *Sensibilização*

10h15 — *Cafezinho*

10h30 — *Elaboração de projetos (continuação)*

14:00 — *Apresentação dos projetos elaborados pelos subgrupos/debate Final, com a presença de representantes do Núcleo de Educação Ambiental (NEA/IBAMA/SUPES-RJ)*

15h30 — *Avaliação da oficina e definição dos próximos passos relacionados às ações de capacitação e educação ambiental.*

Coordenação: José Silva Quintas
IBAMA/BSB
Participação do chefe e subchefe do Parque

18:00 horas — *Encerramento*

Um dos grandes desafios da oficina consistia na questão da percepção sobre o meio ambiente. Como destacou o professor José Silva Quintas, os estudos acerca da percepção do brasileiro constatam que este ainda associa meio ambiente predominante aos seus aspectos naturais, desvinculando-os dos aspectos sociais, políticos, culturais e económicos. A superação deste problema esbarra, segundo Quintas, na existência de um passivo cognitivo da sociedade, em decorrência de diversos fatores — históricos, económicos, educacionais, etc.

Assim, a equipe buscou conjugar esforços no sentido de ampliar a percepção sobre o meio ambiente, ao mesmo tempo que alimentava o processo participativo e criativo dos educandos com informações e debates sobre educação ambiental, pesquisa-ação, direito ambiental, etc. Tendo-se em vista, que, como diz Piaget (1973), a construção do conhecimento passa por uma ação sobre o real e sua transformação, ao buscar sensibilizar o grupo no sentido de construir al-

ternativas de ação educativa em face dos problemas ambientais, a oficina estava mobilizando, em cada participante, a capacidade de mudanças em seu processo cognitivo, através da adaptação a situações novas.

Ao discutir a noção de meio ambiente e a questão ambiental, por exemplo, Quintas, assumindo que a tarefa da educação ambiental abrange a percepção da realidade e sua problematização, buscou incentivar os diversos participantes a apresentar relatos sobre problemas ambientais, numa abordagem didática em que o coordenador faz o papel de animador do debate e, simultaneamente, processa a sistematização dos dados num quadro, de maneira que os participantes possam visualizar, passo a passo, a maneira como o grupo está construindo o conhecimento, chegando em conjunto à noção de meio ambiente integral. Neste percurso, a pessoa vai correlacionando experiências pessoais, noções já adquiridas, experiências do grupo, novas informações e as experiências que ajuda a construir na oficina, caminhando para a construção de novos conceitos sobre meio ambiente e educação ambiental e sua tradução prática, através da elaboração de projetos.

Nesse contexto, as atividades de sensopercepção estavam voltadas para o reequilíbrio dos processos de percepção do aluno e a ampliação de suas possibilidades de aprendizagem e interação no grupo. Diariamente, realizávamos no inicio da manhã cerca de uma hora de atividades de sensibilização voltadas para a consciência corporal, o desenvolvimento sensorial e dinâmicas de grupo, através de atividades lúdicas de caráter criativo e expressivo.

Ao final da tarde, realizávamos a dinâmica de encerramento, buscando proporcionar aos participantes um momento de relaxamento, reequilíbrio do tônus muscular, percepção corporal, renovação de energia, criatividade e comunicação. Em cerca de meia hora, fazíamos exercícios de relaxamento dinâmico (através do movimento e da respiração), trabalho de postura, alongamento e flexibilidade, seguido de alguma atividade expressiva, como ritmo, dança e música.

Atividades de Sensibilização

Relatamos, a seguir, as atividades realizadas na área de sensopercepção. Cerca de 70 a 80% dos participantes da oficina, incluindo alunos e professores, realizavam diariamente as atividades de sensibilização no início da manhã. Na dinâmica de encerramento, que de um modo geral tinha início por volta das 18 horas, tornava-se mais difícil a presença das pessoas que tinham compromissos pessoais no final da tarde, e o índice de participação oscilava entre 50 a 70%. A participação nestas atividades era opcional. A faixa etária dos alunos variava de 26 a 74 anos, e a maioria situava-se na faixa em torno de 30 a 40 anos. A maioria tinha formação de nível superior.

1ºDia

9h45 às 10h45 — *Sensibilização voltada para a integração do grupo*

1) Apresentação da proposta de sensopercepção em ações de educação ambiental.

2) No gramado — o grupo dividiu-se em dois subgrupos, que realizaram atividades de consciência corporal e postura, a partir do trabalho de base, com a articulação dos pés, eixo de equilíbrio, flexão da coluna e articulação dos braços.

3) Em roda, as pessoas aprendem o nome de umas das outras e o fixam através de brincadeira com uma bola.

4) Os dois subgrupos sentam em esteiras de palha no chão, cada um formando uma roda. Atividades de consciência corporal e relaxamento, com ênfase na articulação dos tornozelos, alongamento isquiotibial, automassagem das mãos e do rosto, rotação cervical e flexão da coluna.

5) Jogo com bolinha de ténis, que se transforma em qualquer objeto que a imaginação quiser criar, através da mímica. Um dos subgrupos realiza mais um jogo de percepção e comunicação: "O que vejo/o que imagino".

6) Os dois subgrupos voltam a se reunir. Caminhar, explorando o ambiente através dos olhos e ouvidos, começando individualmente, até chegar ao grupo total

18:00 horas — *Dinâmica de encerramento* (no salão do auditório)

1) Caminhar.

2) Em roda — uma pessoa faz um movimento e o grupo a acompanha, terminando com cantigas de roda.

2º^e Dia

7h30 **às 10:00 horas** — *Sensibilização voltada para o equilíbrio do tônus muscular, a integração **com** o **meio** ambiente e a senso-percepção.*

Após uma série de exercícios de alongamentos preparatórios para a caminhada, o grupo percorreu a trilha inicial em direção à Pedra do Sino, desenvolvendo neste percurso exercícios sensoriais voltados para a percepção visual, auditiva e tátil, além de jogos de interação e debates.

Dinâmica de encerramento

Consciência corporal através de exercícios em pé e sentados; exploração tátil e rítmica de bolinhas de guizos; brincadeiras em grupo com este objeto; marcação de ritmo com a bola acompanhando Jovelino e Leonardo ao violão. Conversa em grupo.

3^9 Dia

9:00h às 10h20 — *Sensibilização voltada para os problemas ambientais do cotidiano*

Sempre a partir de um trabalho de base, onde a pessoa pode reequilibrar as cadeias musculares e a postura a partir da planta dos pés e articulações, trabalhamos a rotação da coluna cervical em relação com o olhar, andar em várias direções, andar com olhos abertos e fechados, sentar, espreguiçar, deitar, articulação da pelves e coluna, relaxamento dos olhos. Em seguida, propusemos que cada pessoa, ainda deitada e de olhos fechados, refizesse mentalmente seu percurso no dia-a-dia, procurando perceber os problemas ambientais que entram em contato no cotidiano e as sensações a eles associadas.

No momento seguinte, o grupo conversou sobre a vivência ocorrida, a partir do depoimento de cada pessoa sobre os problemas ambientais com que se defronta. Uma pessoa pode perceber, por exemplo, uma relação direta entre problemas ambientais como a favelização, a poluição sonora, visual e do ar, e reações corporais de contração muscular e tensão emocional. Procuramos, então, mostrar que estas tensões envolvem diretamente a respiração e a coluna, com sérios prejuízos à saúde e à percepção.

Para terminar, foi realizado um relaxamento, através de um exercício respiratório.

Observação: este exercício representou uma introdução à atividade seguinte da oficina — análise dos problemas ambientais da região — e os professores perceberam um bom encadeamento entre as atividades.

18h30 — *Dinâmica de encerramento*

Em roda — a partir dos pés, articulação de todo o corpo. Em seguida, movimentos ritmados, acompanhando a música cantada e tocada por Leonardo, ao violão. Cada pessoa cria um movimento, ao som da música, e os demais colegas a acompanham, reproduzindo o mesmo movimento. As pessoas sentam, continuando a acompanhar Leonardo, agora através da voz, cantando.

4º Dia

9h10 às 10h10 — *Sensibilização voltada para a flexibilidade, percepção auditiva, visual e tátil, bem como a interação no grupo*

Após algumas atividades introdutórias de alongamento, postura e percepção corpora], foi realizada uma pequena caminhada até o bosque próximo à Administração do Parque, explorando, no percurso, exercidos de visão e audição[4].

No bosque, foi realizado exercício de interação no grupo, envolvendo tato, olfato, equilíbrio e direção no espaço.

18:00 horas — *Dinâmica de encerramento*

Somente neste e no 2* dia (na caminhada na trilha) a aula foi realizada com as pessoas calçadas. Noa demais ficaram descalças ou somente com meias, trabalhando sobre esteiras de palha.

Articulação dos pés, com apoio sobre uma bolinha de ténis, seguida de caminhar. Percepção de ísquio com um bambu, sentados. Flexão da coluna e rotação de cervical. Em duplas, massagem nas costas com toques suaves com o bambu. Novamente em pé, exercícios de interação, através da percepção da atitude ativa e passiva. Trabalho em duplas, com bambu e apoio de música instrumental gravada, terminando em roda, com o grupo todo. Neste dia, a dinâmica de encerramento levou uma hora.

5° Dia

9:00 horas — *Sensibilização voltada para a percepção do espaço, a percepção auditiva e a interação no grupo, especialmente em relação à confiança, assim como a percepção tátil e a expressão corporal.*

Após os exercícios de alongamento, flexibilidade e consciência corporal, trabalhamos o olhar em várias direções, a relação olhar — movimentos da cabeça, rotação cervical, andar e percepção do espaço. No "namoro de cego", uma pessoa permanece com olhos vendados, enquanto a outra a conduz a uma pequena distância, através de um som previamente combinado, num espaço delimitado.

Sentados em roda, trabalhamos o "dar e receber", através da circulação, pelas mãos, de bolinhas de ténis. Em seguida, de olhos fechados, o reconhecimento tátil de uma bola de ténis e a redescoberta desta bola entre as diversas bolas em circulação. Para terminar, a criação de um presente através da mímica.

Encerramento

Não havíamos planejado dinâmica de encerramento, uma vez que, após a avaliação final, haveria uma confraterniza-

ção organizada pela coordenação do evento. Os próprios participantes da oficina, Renize e Fernando, entretanto, tomaram a iniciativa de propor uma brincadeira que terminou com um abraço coletivo. Em seguida, na roda de violão, a música tomou conta do grupo.

Os Projetos

Na tarde de sexta-feira, os participantes da oficina apresentaram duas propostas de projetos e foi definido um grupo de pessoas com o compromisso de participar de sua elaboração e realização, integrando representantes do próprio parque, do Núcleo de Educação Ambiental (NEA/SUPES/IBAMA), da Prefeitura de Teresópolis, Prefeitura de Guapimirim, professores, representantes da sociedade civil, SESC e EMATER.

Um dos projetos está voltado para a educação formal, visando à inserção da problemática ambiental, de forma interdisciplinar, no ensino formal. O outro prevê a realização de atividades de educação não-formal junto às comunidades do entorno do parque. Estes projetos contarão com o apoio técnico e financeiro do IBAMA, através do Programa Nacional do Meio Ambiente.

Ficou acertada, ainda, com o compromisso dos professores presentes, a continuidade das ações de treinamento, de acordo com as necessidades que serão identificadas no decorrer da realização dos projetos.

Avaliação

O processo de avaliação compreendeu três momentos: reflexão individual, através do preenchimento de uma ficha de avaliação (sem necessidade de assinar o documento, para que a pessoa ficasse mais à vontade para tecer criticas e sugestões); reflexão em grupo, envolvendo educadores e educandos, num debate sobre as expectativas iniciais dos participantes acerca da oficina, os trabalhos realizados e os resultados alcançados; e, por fim, reunião da equipe de coordenação para análise dos dados relativos à avaliação. Esse processo resultou no documento que transcrevemos ao final deste capítulo, elaborado pela técnica do IBAMA e professora da oficina, Mariza de Azevedo.

Gostaríamos de relatar as observações dos participantes acerca das vivências de sensopercepção (sensibilização). De um modo geral, eles consideraram positiva a experiência de realizar estas atividades como parte da oficina, enfatizando os resultados relativos à interação no grupo. Entre os professores, houve um consenso no sentido de que a sensibilização contribuiu positivamente para a integração do grupo e um bom desenvolvimento dos trabalhos da oficina, havendo apenas uma observação no sentido de que o tempo destinado a esta atividade algumas vezes extrapolava o que estava previsto, sendo necessário rever a questão do tempo destinado a esta atividade, com maior rigor quanto ao cumprimento do horário.

Algumas observações dos participantes sobre as atividades de sensibilização e seus efeitos sobre a realização da oficina:

> **Seria bom que todo mundo fizesse isso. Iria haver maior entendimento e melhor convivência no mundo. Foi um grande trabalho de esclarecimento.**
>
> **No primeiro dia, achei ridículo colocar os pés na grama e fazer aqueles jogos. Depois vi que favorecia a convivência e a confiança no grupo e fiquei gostando.**
>
> **As atividades fizeram com que o grupo se tomasse uma família.**

Se a gente está bem com a gente, a gente passa isso melhor para as outras pessoas.

Foi fundamental para ocorrera Oficina, que é um trabalho intenso e cansativo. Na sensibilização podíamos renovar as energias.

Nós vimos na sensibilização que nós mesmos somos um meio ambiente extremamente complexo: mexe um dedo, altera o outro lado, quer mexer um outro dedo e não consegue...

Elas fizeram com que as pessoas se integrassem mais, tornando-as menos fechadas e mais amigas.

Fizeram os participantes perceber novas formas de sentir o ambiente ao redor.

Contribuiu para a integração, a cooperação e a união do grupo.

Integralizando o grupo e relaxando o corpo, abrindo os canais dos sentidos.

Sempre são estimulantes, dado ao uso de um trabalho para relaxar e desenvolver atividades não intelectuais, mas corporais.

De maneira positiva, pois através da descontração as pessoas ficam mais abertas e receptivas, podendo-se integrar corpo e mente.

De maneira positiva pois conseguiu, de certa forma, mobilizar os participantes na elaboração das propostas de projetos de educação ambiental.

Serviu para que as pessoas se descontraíssem e conhecessem mais uns aos outros.

Estas observações indicam, na minha opinião, que a maioria das pessoas que vivenciaram a sensibilização pode perceber a relação deste trabalho com a integração no grupo. Em menor número, algumas pessoas também notaram como este trabalho contribuía para ampliar a percepção do próprio corpo e do meio ambiente. Trata-se, no segundo caso, de uma percepção mais sutil, que muitas vezes a pessoa ainda não sabe como expressar, embora esteja vivenciando um crescimento.

Transcrevo, a seguir, a ficha de avaliação individual e a avaliação geral da Oficina de Educação Ambiental realizada em Teresópolis. Este texto foi elaborado por Mariza de Azevedo, técnica do IBAMA e integrante da equipe docente e de coordenação do evento, a partir dos dados levantados na avaliação individual, em grupo e na reunião técnica citada anteriormente. Ela se baseou em doze fichas de avaliação preenchidas pelos participantes. Oito pessoas não responderam às fichas.

Avaliação Geral

A oficina foi avaliada positivamente pela maioria dos participantes, mas, dada a heterogeneidade do grupo, as observações feitas devem ser incorporadas pela equipe de coordenação/planejamento na realimentação do processo iniciado na oficina e na programação de outros eventos, pontos estes que, na síntese da atividade realizada nesta oportunidade, sobressaíram tanto na avaliação escrita quanto na avaliação verbal em grupo. O evento foi considerado um marco inicial na parceria comunidade/unidade de conservação, a ensejar a continuidade de programas/eventos em parceria, para aprofundamento de conteúdos/geração de projetos efetivos, num processo participativo voltado para a melhoria da gestão ambiental no Município de Teresópolis.

Na opção dos temas abordados na oficina, deve-se atentar para as observações relativas à melhor programação de tempo para as palestras, com exercícios práticos e estudos de caso. Talvez seja necessário estudar a possibilidade de maior duração ou

programação em módulos, atendendo-se, por exemplo, ao conteúdo de educação ambiental formal separadamente, com apresentação de metodologias e apoio ao desenvolvimento de projetos nessa área.

Apesar do amplo esforço de divulgação, não se conseguiu mobilizar um número significativo de pessoas que possibilitasse uma pré-seleção dos participantes, ideal para o alcance dos objetivos propostos, o que seria relevante para uma oficina de educação ambiental. Seria necessário repensar os mecanismos de mobilização de usuários para este tipo de evento.

PARQUE NACIONAL DA SERRA DOS ÓRGÁOS/IBAMA

OFICINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Teresópolis, 29 de Maio a 02 de junho de 1995

FICHA DE AVALIAÇÃO

Como primeiro passo para a avaliação final da oficina, que será complementada pela discussão em grupo, solicitamos sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Não é necessário assinar. É importante apenas que você se **sinta à vontade para** expressar sinceramente suas opiniões, de forma que a coordenação possa ter subsídios **para avaliara** metodologia adotada e os resultados obtidos, bem como os ajustes necessários **para** ações futuras.

1) Qual a sua opinião sobre a Oficina de Educação Ambiental, em face **das suas expectativas** iniciais?

2) Em relação às suas expectativas e aos diversos **temas abordados,** os **conteúdos/ atividade foram:**

TEMAS	SUFICIENTES	INSUFICIENTES	EXCESSIVOS	OBSERVAÇÕES
O conceito de meio ambiente/a questão ambiental				
Educação ambiental				
Pesquisa-ação				
Mata atlântica /ecossistema urbano/desenvolvimento sustentável				
Direito **ambientai** e **participação**				
Elaboração de projetos				
Sensibilização				
Observações gerais				

3) A oficina de educação ambiental foi organizada com o objetivo de sensibilizar os diversos agentes sociais **para a abordagem participativa, interdisciplinar e integrada dos problemas ambientais** concretos, **a partir dos instrumentos e recursos da educação ambiental e do direito ambientai.** Você **acha** que esse objetivo foi **alcançado? Justifique.**

4) De que maneira você sentiu que as atividades de sensibilização influíram na realização da oficina?

5) Criticas e sugestões:
Se necessário, use também o espaço do verso.

Tabulação de Dados da Avaliação da Oficina

Total de formulários tabulados: 12

Questão n^{8} 1

— Quatro respostas/mensagens positivas genéricas sobre a realização do evento, sem responder especificamente à pergunta formulada.

— Cinco respostas afirmativas quanto ao preenchimento das expectativas, com três apontando para a continuidade do processo.

— Duas sem respostas à questão formulada, identificando apenas um objetivo da oficina.

— Uma resposta pelo não-preenchimento das expectativas, em função do não-conhedmento prévio da metodologia e objetivos do evento.

Observação: no conjunto, 2/ 3 dos participantes tiveram reação positiva quanto às suas expectativas em relação à oficina.

Questão n^{9} 2

— Com relação ao tema "O Conceito de Meio Ambiente/A Questão Ambiental", o conteúdo foi avaliado como suficiente (100%), com observações sobre mais ilustração, maior divulgação, necessidade de amarrar conceitos atuais, maiores informações práticas.

— Com relação ao tema "Educação Ambiental", o conteúdo foi avaliado como suficiente por 84% dos participantes e como insuficiente por 16%, com observações sobre a necessidade de maiores informações práticas.

— Com relação ao tema "Pesquisa-Ação", o conteúdo foi avaliado como insuficiente por 92% dos participantes, ressaltando observações para utilização de exemplos concretos de pesquisas/maior praticidade e ampliação da carga horária.

— Com relação aos temas "Mata Atlântica/ Ecossistema Urbano/Desenvolvimento Sustentável", foram avaliados, no conjunto, como insuficiente por 42% dos participantes e como suficiente por 58%, com observações e comentários relativos à abordagem superficial (pouco conteúdo) e necessidade de apresentar alternativas concretas para o desenvolvimento sustentável, o que demandaria maior carga horária para os temas.

— Com relação ao tema "Direito Ambiental e Participação", o mesmo foi avaliado como suficiente por 92% dos participantes, com observação sobre a falta de exercícios para melhor compreensão dos conceitos /assuntos tratados.

— Com relação à atividade de "Elaboração de Projetos", 67% dos participantes a avaliaram como suficiente e 33% como insuficiente, apontando a falta de capacitação metodológica dos participantes e a pouca carga horária como fatores influentes para o desenvolvimento insuficiente.

— Com relação à atividade de "Sensibilização", 92% dos participantes a avaliaram como suficiente e 8% apontaram um excesso de carga horária.

Questão n^{9} 3

De uma maneira geral, avaliou-se o objetivo como alcançado, sensibilizando-se agentes sociais diversos para uma abordagem participativa, interdisciplinar e integrada dos problemas ambientais concre-

tos, a partir - instrumentos e recursos da educação ambiental e do direito do meio ambiente. Os comentários e observações apontam na direção de maior instrumentalização desses agentes como tarefa necessária a uma participação mais efetiva, habilitando-os a discussões mais aprofundadas e à parceria em equipes para elaboração e desenvolvimento de projetos relacionados à temática ambiental.

Questão n^2 4

Todos os participantes que preencheram a Ficha de Avaliação consideraram que as atividades de sensibilização contribuíram positivamente para a realização da oficina. Muitos destacaram que a sensibilização auxiliou a integração do grupo, o relaxamento e a abertura da percepção, assim como a cooperação e a mobilização para as diversas atividades da oficina.

Questão n° 5

Entre as sugestões, a mais alta frequência refere-se à continuidade das ações, com ampliação das atividades práticas.

De forma explícita ou mais sutil, muitos criticaram a realização de trabalhos pontuais. Um dos participantes, por exemplo, enfatizou a necessidade de "continuidade dos trabalhos, para evitar outros trabalhos pontuais cujos resultados evaporaram pela descontinuidade das ações".

ALGUMAS PROPOSTAS DE SENSIBILIZAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No decorrer do Programa de Estudo, entre março de 1993 e junho de 1995, documentamos algumas experiências de sensibilização relacionadas à educação ambiental, seja através da observação direta ou através de entrevistas e/ou documentos.

Reproduzimos, abaixo, as experiências e pesquisas que nos pareceram mais relevantes para reflexão sobre os temas do presente trabalho, em ordem cronológica em relação ao período em que foram documentadas.

Maratona de Expressão Corporal

No período de 30 de abril e 02 de maio de 1993, a educadora e dinamizadora Mabel Botelli, com formação em Expressão Corporal, Educação Física e Ecologia Humana em Buenos Aires / Argentina, coordenou a Maratona Dança Natureza, na Fazenda Colonial Ponta Alta, em Barra do Pirai/RJ, com o objetivo de promover "a integração e a consciência global através do contato com a natureza e a ecologia humana".

As atividades foram realizadas em grupo, predominantemente ao ar livre, envolvendo práticas de sensopercepção que integram a dança e diferentes formas de expressão, como música e artes plásticas, com ênfase no desenvolvimento da criatividade, expressão e interação no grupo.

Sensibilização do Professor para a Prática Pedagógica Participativa

Através de contato com a professora Denise Del Rey, do Grupo de Estudos em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no decorrer do Seminário Educação, Ambiente e Qualidade de Vida, realizado nesta universidade no período de 18 a 20 de maio de 1993, tomamos conhecimento da ocorrência de uma oficina de sensibilização realizada em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A oficina foi realizada no período de 10 de agosto a 10 de setembro de 1992, conforme informação fornecida por uma das instrutoras, Maria da Conceição dos Reis Leal, que também nos passou documentos com a proposta da oficina. Esta atividade fez parte de um curso de capacitação de professores de 2° grau, dentro do Projeto Fórum de Reitores das Universidades do Rio de Janeiro. O curso teve a duração total de 90 horas, sendo 51 horas dedicadas à sensibilização e ao marco teórico. As demais foram dedicadas à Prática Supervisionada, Sistematização e Avaliação. O curso foi realizado na Faculdade de Educação da UFRJ, e a prática supervisionada ocorreu em Nova Friburgo.

As atividades de sensibilização totalizaram quatro horas, com o objetivo de sensibilizar o professor para a prática pedagógica participativa, assim como atuar de forma disciplinar. Foram adotadas técnicas de dinâmica de grupo, em cinco etapas, envolvendo a relação interpessoal, a visão de mundo dos participantes, a produção coletiva de conhecimento, a compreensão das dificuldades e possiblidades do consenso e avaliação da oficina.

Sapucarana, uma Aprendizagem

No documento "Educação ambiental: Sapucarana, uma aprendizagem" (Série Publicações Técnicas, CPRH nº 01, Recife, 1991), é descrita a experiência desenvolvida pelas técnicas Elisabete Carneiro Batista Braga, Ana Lúcia Carneiro Leão, Maria Almerice Bezerra de Lima e Lúcia Maria Alves e Silva junto à comunidade rural de Sapucarana (município de Bezerros, no Agreste de Pernambuco), integrando a educação ambiental formal e não-formal, a partir do problema de uso indevido de agrotóxicos no plantio de tomates. Este trabalho envolveu dinâmicas de grupo e dramatização de conteúdos do cotidiano da população, em sua primeira fase. Através de uma abordagem multidisciplinar, participativa e interinstitucional, observou-se um maior engajamento dos grupos locais na busca de solução para os problemas ambientais.

Serra de Itabaiana: Lazer e Educação Ambiental

Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju, por Francisco Igor de Oliveira Mangueira, com o objetivo geral de "desenvolver estudos qualitativos e participativos com as comunidades próximas à Serra de Itabaiana, buscando elementos (subsídios, estratégias) para a utilização consciente da Estação Ecológica da Serra de Itabaiana rumo à construção de uma educação critica, tendo como referencial o lazer e suas relações com a educação ambiental, e ao mesmo tempo oferecer subsídios para estudos posteriores na área de educação física e outras áreas de conhecimento".

Sensopercepção em Educação Ambiental

No Museu do Açude, em 1994, mantivemos contato com as técnicas de educação Sylvia Monnerat, Mara Jost e Vera Bacellar, que realizavam um trabalho de educação ambiental com professores e estudantes da rede municipal de ensino. O Museu do Açude, um dos museus Castro Maia, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), situa-se numa parte da Floresta da Tijuca/RJ e é definido como Museu-Natureza, por trabalhar também com acervo natural.

A partir de um acerto com a Secretaria Municipal de Educação, em que o Mu-

seu do Açude foi colocado como *compus* de pesquisa para as escolas da rede pública, há dois anos vinha sendo intensificado o envolvimento de professores e alunos. Havia reuniões mensais com a equipe docente do Núcleo de Estudo do Complexo 5 (que compreende as escolas municipais do Alto da Boa Vista), no próprio museu, com participação de suas técnicas de educação. E a partir desta reunião com os professores, eram planejadas atividades educativas demandadas pelo cotidiano da escola, como questões relacionadas à identidade cultural, avaliação, memória, ao meio ambiente, gerando palestras e outras atividades para professores e alunos.

Paralelamente, o museu recebia, duas vezes por semana, a visita de turmas de estudantes de 1ª e 2ª graus, realizando, sob a coordenação de Sylvia Monnerat, atividades de sensibilização, caminhadas nas trilhas abertas na Floresta da Tijuca e outros conteúdos, de acordo com a motivação das crianças no dia e os temas pré-combinados com os professores. As atividades de sensibilização envolviam atividades relacionadas à equilibraçáo corporal e psicomotricidade.

Oficina do Corpo

Entre setembro **de 1994 e abril de 1995, no Museu da República/RJ, participamos** e **documentamos a Oficina do Corpo, do Grupo Movimento e Contato, sob a coordenação de Sylvia Monnerat, pedagoga, terapeuta corporal e psicomotricista, Fátima Vasconcelos, professora de Educação Física e psicomotricista, e Delfina Pimenta, psicoterapeuta e psicomotricista. A oficina do corpo é uma prática psicomotora em grupo, que tem como elementos fundamentais, ou "ferramentas", o movimento e o contato da pessoa com o seu próprio corpo, com os outros participantes, com os objetos e** com o **mundo** que **a** cerca, dentro de um tempo e um espaço. Acontece nos jardins do museu, em contato com a natureza. São utilizados diversos materiais, inclusive elementos da natureza.

A sensopercepção ocupa um papel fundamental nas atividades, seja através da propriocepção (percepção interna) ou da exterocepção (especialmente tato, visão e audição). A oficina parte de atividades individuais de equilibração corporal, com ênfase no trabalho de base e flexibilidade, para o desenvolvimento de atividades criativas e expressivas em grupo, concluindo com uma conversa em que os participantes têm oportunidade de trocar opiniões sobre as vivências realizadas.

Reserva Biológica do Tinguá

No Rio de Janeiro, na Reserva Biológica do Tinguá, em Nova Iguaçu, o agente de defesa Márcio Castro das Mercês, há 15 anos nesta unidade de conservação, procura aliar o trabalho de educação ambiental às atividades de fiscalização.

Além de palestras nas escolas da região, ele **recebe estudantes** de 1ª**,** 2ª e 3ª graus, com os quais realiza caminhadas nos en**tornos da reserva,** ocasião em que procura **passar informações históricas** e ecológicas **sobre a reserva, seus** objetivos, sua função **para a defesa da qualidade de** vida, assim como **discutir com os estudantes os problemas ambientais da região e** seus impactos **na reserva, como a** questão do lixo, **da caça e da poluição da água.**

Dando sequência à caminhada, ou como **atividade paralela, frequentemente o grupo faz um registro das vivências através de oficinas de criação em linguagens múltiplas, como artes plásticas, música e teatro. Esse trabalho frequentemente é precedido de atividades preli-**

minares, como o relaxamento, trabalho com argila, cromoterapia, música, contato dos pés com a grama, a terra e as pedras, respiração e dança.

Outras atividades desenvolvidas por Márcio referem-se à realização de hortas medicinais, oficinas de artes plásticas e música com menores de rua infratores, envolvendo a reutilização do lixo, através da construção de brinquedos e instrumentos musicais com sucata, além da produção e divulgação de material informativo sobre diversos temas.

No momento, vem realizando também as "Caminhadas das ervas", para o reconhecimento de ervas medicinais, além da construção de um mostruário das ervas da região.

Entre as questões ambientais e reivindicações discutidas com os visitantes e participantes das diversas atividades, podemos citar a luta pelo zoneamento sócio-econômico-ambiental das regiões que compõem o cinturão protetor de reserva, pelo disciplinamento e regularização das atividades mineradoras, pela participação da sociedade organizada na gerência dos recursos naturais da reserva e regiões limítrofes, por uma política agrária e ecológica para a região, pela preservação do patrimônio histórico-cultural-ambiental e pela contratação de recursos humanos para viabilizá-las. Estas reivindicações, assim como a proposta de fomento ao turismo ecológico, criação de uma escola agrotécnica e criação de Núcleos de Cultura (ecomuseus) nas localidades próximas à reserva, constam dos folhetos distribuídos à população pelo Grupo de Defesa da Natureza, entidade ambientalista, integrada por Márcio de Castro, com a participação de pessoas que muitas vezes passam pelas atividades citadas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de uma abordagem da educação ambiental que viabilize a percepção integral do meio ambiente, procurei, no decorrer deste trabalho, tecer ligações entre as questões individuais, sociais e culturais no processo de desenvolvimento da pessoa.

O *tornar-se pessoa* de que fala *Gestalt; dizer a sua palavra*, de Paulo Freire; a criatividade no fazer cultural, como querem Carlos Rodrigues Brandão e Fayga Ostrower, todos nos remetem a um crescimento pessoal que tem como conceito central o ser humano enquanto *ser em relação*. Em suas relações, se reconhece, reconhece o outro, constrói suas formas de existir, inserindo-se no processo de construção social da realidade.

Enquanto seres em relação, é através do diálogo autêntico, de que nos falam Buber e Merleau-Ponty, que ocorre o verdadeiro encontro entre as pessoas, quando a qualidade da interação viabiliza a expressão genuína dos pensamentos e sentimentos presentes, num processo criativo em que o conhecer-se e o conhecer o outro desencadeiam a possibilidade de construção conjunta do conhecimento, em suas diversas áreas e dimensões.

E nestas condições que ocorrem, como nos lembra Bicudo, percepções mais abrangentes, ou, como afirma Maslow, a *cognição do ser*. Uma cognição em que, estando presente e integrado, em processo de auto-realização, o ser humano deixa emergir a intuição, uma forma de inteligência profundamente ligada à afetividade, alcançando assim a possibilidade de estabelecer configurações de sentido mais amplas e criativas.

Buscando essa qualidade de percepção-integral e criativa — desenvolvemos a

proposta de sensopercepção em ações de educação ambiental, tendo como base a relação dialógica. A partir da visão de Piaget e Wallon sobre o desenvolvimento psicomotor, encontramos na eutonia, de Gerda Alexander, a abordagem pedagógica da consciência corporal coerente com os princípios filosóficos de Buber e Merleau-Ponty, assim como a proposta educativa de Paulo Freire.

Através das contribuições presentes em duas experiências brasileiras — a conscientização do movimento, de Angel Vianna, e a reelaboração corporal, de Leide Marques Peralva — assim como a abordagem da expressão corporal da argentina Patrícia Stokoe, procuramos desenvolver a proposta metodológica da sensopercepção, em que o desenvolvimento da percepção integral passa pela consciência corporal, o diálogo e a capacidade de expressão e comunicação, uma vez que entendemos sensopercepção como um processo interativo e comunicativo.

Na relação professor-aluno, é fundamentalmente através de um diálogo autêntico, que se favorece o desenvolvimento de uma percepção mais ampla do meio ambiente. Centrado na linguagem corporal, em sensopercepção, esse diálogo se traduz por uma atitude de atenção, respeito e reconhecimento das necessidades e possibilidades do aluno, buscando-se uma qualidade de interação que favoreça uma expressão autêntica, através da qual a pessoa vai desenvolvendo a sua própria linguagem na relação com o meio.

Os resultados, como vimos na experiência de Teresópolis, são animadores. Outras experiências, que relatamos no capítulo V, também nos falam de possibilidades promissoras ou revelam uma tendência que se vai esboçando, em diversos setores, no sentido de favorecer o desenvolvimento sensorial como meio de facilitar a realização dos objetivos da educação ambiental.

Gostaríamos de situar estas propostas — tanto a minha quanto as outras propostas citadas - num campo de experiências que vai tomando corpo em nosso país, desejando que, cada vez mais, experiências desse tipo possam constituir pesquisas numa abordagem interdisciplinar, participativa, interinstitucional e referenciada no contexto cultural do aluno, de acordo com os princípios da educação ambiental que assumimos neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* 6.ed. São Paulo: Summus, 1985.

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia:* um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ALVES, Denise. O *desencontro marcado:* a velha-mulher-nova e o machão moderno. Vozes: Petrópolis, 1985.

AMATUZZI, Mauro Martins. O *resgate da fala autêntica.* Campinas: Papirus, 1989.

ANDERSON, Bob. *Alongue-se.* São Paulo: Summus, 1983.

BARRETO, Maria Antónia Nunes Williams Muniz. *A expressão corporal e sua relação com a educação e a psicologia.* Rio de Janeiro: UFRJ, Departamento de Psicologia Social e de Trabalho, 1986. mimeo.

BARROS, José Flávio Pessoa de. Terreiros de Candomblé: conservação da vida e da crença. In: SANTOS, Juana Elbein dos (Org.). *Democracia e diver-*

sidade humana: **desafio contemporâneo. Salvador: SECNEB, 1992.**

BARTHES, Roland. ***Mitologias.*** **4.ed. São Paulo: Difel, 1980.**

BERTHERAT, Thérèse, BERNSTEIN, Carol. O *corpo tem suas razões:* antigi**nastica e consciência de si. São Paulo: Martins Fontes, 1977.**

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ***Estudos*** *sobre existencialismo, fenomenologia* ***e educação.*** **São Paulo: Moraes, 1983. cap.: A filosofia da educação centrada no aluno.**

BIENFAIT, Marcel. *Fisiologia da terapia* ***manual.*** **São Paulo: Summus, 1990.**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***A educação como cultura.*** **São Paulo: Brasiliense, 1985.**

BRASIL. MEC. *Brincando, fazendo e aprendendo.* **Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no pais. Brasília, 1984.**

BRASIL.MEC. *Programa Nacional de Educação* ***Ambiental:*** **1994 a 2000. versão preliminar. Brasília: MEC: IBAMA, 1994.**

BRIEGUEL-MULLER, Gunna. ***Eutonia e relaxamento.*** **São Paulo: Manole, 1987.**

BRIKMAN, **Lola.** *A linguagem do movimento* ***corporal*** **São Paulo: Summus, 1989.**

BRUHNS, Heloísa Turini (Org.). ***Conversando o corpo.*** **Campinas: Papirus, 1986.**

BRUNER, Jerone S. O *processo da educação.* **São Paulo: Ed. Nacional, 1978. (Atualidades Pedagógicas, 126).**

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico.* **São Paulo: Perspectiva, 1982.**

CAILLIET, Rene. ***Lombalgias:*** **síndromes dolorosas. São Paulo: Monole, 1988.**

CALAIS-GERMAIN, Blandine. ***Anatomia para o movimento.*** **São Paulo: Manole, 1991. v.l: Introdução à análise das técnicas corporais.**

CARDONA, EF., BELTRAN, L.R ***Meios de Comunicação:*** **realidade e mito. São Paulo, Ed. Nacional, 1979. cap.:A influência dos Estados Unidos na comunicação de massa na América Latina.**

CHAUÍ Marilena. Introdução. In: MER-LEAU-PONTY, M *Fenomenologia da* ***percepção.*** **São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os pensadores).**

_____. Em torno da política do corpo. ***Jornal Mulherio,*** **São Paulo, v.2, n.6, p.8-9, mar./abr. 1982.**

CHERRY, Colin. *A comunicação humana.* **São Paulo: Cultrix: Ed. USP, 1974. cap.7: Sobre cognição e recognição.**

COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise.* **Rio de Janeiro: Graal, 1984.**

DANTAS, Heloysa. *A infância da razão.* **São Paulo: Manole, 1990. cap.l: Visão geral da obra e dos temas de Henri Wallon.**

_____*Piaget, Vygotsky e Wallon:* **teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. cap.:A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.**

DANTAS, P.S. *Para conhecer Wallon.* São **Paulo: Brasiliense, 1983.**

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambientai.* princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

DIEM, Siselott. *A cartilha dos pés:* saúde e ginástica para os pés. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1982.

DOMAN, Glenn. O *que fazer pela criança de cérebro lesado?* Rio de Janeiro: Auriverde, 1983.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo.* São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUPUY, Jean-Pierre. *Introdução à critica da ecologia política.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. cap.3:0 espaço-tempo distorcido)

FAZENDA, Ivani (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez, 1991.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consiência pelo moinmento.* São Paulo: Summus, 1977. p.61-77: Estrutura e função; a direção do progresso.

FREGTMAN, Carlos D. O *Tao da música.* São Paulo: Pensamento.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____*Pedagogia do oprimido.* **Rio** de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____*Educação e mudança.* **Rio** de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARDNER, **Howard.** *Múltiplas inteligências:* a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____*Estruturas da mente.* **Porto** Alegre: Artes Médicas.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Os *(des)caminhos do meio ambiente.* São Paulo: Contexto, 1989.

_____Possibilidades e limites da ciência e da técnica diante da questão ambiental. In: SEMINÁRIO Urúversidade-Meio Ambiente: documentos básicos. Brasília: IBAMA, 1990.

GUGGENBUHL-CRAIG, Adolf. O *abuso do poder na psicoterapia, medicina, serviço social, sacerdócio e magistério.* Rio de Janeiro: Achiamé, 1978.

HALL, Calvin Springer, GARDNER, **Lindzey.** *Teorias da personalidade.* São Paulo: EPU: EDUSP, 1973. cap.:Teoria organísmica.

HARPER, Babette et al. *Cuidado escola.* São Paulo: Brasiliense, 1984.

HYCNER, Richard. *De pessoa a pessoa psicoterapia dialógica.* São Paulo: Summus, 1995.

HOUAREAU, Maria José. *Ginásticas suaves ou antiginástica.* Lisboa: Verbo, 1979.

HUXLEY, Aldous. *L'art de voir.* Paris: Payot.

IBAMA. DIRPED/DEDIC/DIED — Divisão de Educação Ambiental. *Diretrizes de Educação Ambiental.* Brasília, 1992.

JUNG, CG., WTLHELM R. O *segredo da flor de ouro:* um livro de vida chinês. Petrópolis: Vozes, 1987.

KAPIT, Wynn, ELSON, L.M. *Anatomia:* manual para colorir. São Paulo: Harper & Row, 1981.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade.* São Paulo: Ibrasa, 1978.

KELEMAN, Stanley. ***Anatomia emocional.*** São Paulo: Summus, 1992.

KRECH, David, CRUTCHHELD, R.S. Elementos de psicologia. São Paulo: Pioneira, 1973. v.l:Bases fisiológicas da percepção.

LAPIERRE, A. ***A reeducação física.*** **São** Paulo: Manole, 1982. v.l.

LARAIA, Roque B. *Cultura:* um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE BOULCH, Jean. ***A educação pelo movimento.*** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. ***Psicomotriádade.*** **Brasília:** MEC, SEED, 1983.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A obra de Mar--el Mauss (Introdução). In: MAUSS, **Marcel.** ***Sociologia e antropologia.*** **São** Paulo: EPU, 1974. v.l

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Propôs retardataires sur l'enfant créateur.* **Paris: Plon,** 1983. p.357, apud BRANDÃO, Carlos **Rodrigues.** ***A educação como cultura.*** São Paulo: Brasiliense, 1985. p.118.

LOWEN, Alexander. *Biogenética.* São Paulo: Summus, 1982.

LOWENFELD, Viktor, BRITTAIN, W. **Lambert** ***Desarrolho de la capaádade-creadora***. Buenos Aires: Kapelusz, 1971

MACFADYEN, Ralph J. *Veja sem óculos.* São Paulo: Bestseller.

MACHADO, Angelo. ***Neuroanatomia funcional.*** Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

MAFFESOU, Michel. O *tempo das tribos:* o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

MARQUES, Gladis A. Bottaro, GUERRA, **Maria Cleusa A.** ***Ações de educação ambiental no ensino formal.*** **Brasília:** Ministério da Habitação, Urbanismo e Meio Ambiente, Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Conscientização e Educação Ambiental, 1988.

MARCUSE, Herbert. ***Eras e civilização.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MATSUSHIMA, Kazue. Dilema contemporâneo e educação ambiental. *Em Aberto,* Brasília, v.10, n.49, p.15-34, jan./mar. 1991.

MAUSS, Mareei. ***Sociologia e antropologia.*** São Paulo: EPU, 1974. v . 2 . As técnicas corporais.

MEDINA, João Paulo S. O *brasileiro e seu corpo:* educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1987.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Os pensadores.* Textos selecionados por Marilena Chauí. São Paulo: Abril, 1980.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception.* Paris: Gallimard, 1967. p.207.

MIDDLIN, Betty. Depoimento na reportagem **O** ***saber indígena,*** **assinada por Sandra Almada.** ***Cadernos do Terceiro Mundo,*** Rio de Janeiro, v.l, n.178, p.4-7, 1994.

MINICUCCI Agostinho. *Dinâmica de grupo:* teorias e sistemas. São Paulo: Adas, 1991.

MINICUCCI, Agostinho. *Técnicas do trabalho de grupo.* São Paulo: Atlas, 1992.

MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele.* São Paulo: Summus, 1988.

MORAES, António Carlos. *Bases epistemológicas da questão ambiental.* O método. Seminário Universidade-Meio Ambiente. Belém: SEMA, 1987.

MORAES, Regis. *Ecologia da mente.* Campinas: Editorial Psi93.

MORIN, Edgar. O *método.* Portugal: Pub. Europa-América.

_____O *paradigma perdido:* a natureza humana. (Biblioteca Universitária 7).

_____O *problema epistemológico da complexidade.* Portugal: Pub. Europa-América.

MURARO, Rose Marie. *Sexualidade da mulher brasileira:* corpo e classe social no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1983.

NACHMANOVTTCH, Stephen. *Ser criativo.* São Paulo: Summus, 1993.

NASCIMENTO, Elisa L. *SANKOFA: significado e intensões.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. mimeo.

NOVAES, Adauto et al. O *olhar.* São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Elogio da diferença.* 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

OSTRO WER, Fayga. *Criatividade e processos de* criação.8.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PENNA, **António Gomes.** *Percepção e realidade:* introdução ao estudo da atividade perceptiva. São Paulo: Fundo de Cultura, 1968.

PERALVA, Leide Marques. Reelaboração corporal. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão,* Brasília, v.9, n.l, 1989.

PERALVA, Leide Marques. *Sensopercepção e comunicação.* Brasília, 1992 mimeo.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean, WALLON, H. Los *estádios en la psicologia del nino.* Buenos Aires: Lautare, 1963.

POLSTER, Mirian, POLATER, Erving. *Gestalt* terapia integrada. Belo Horizonte: Interlivros, 1979.

QUINTAS, José Silva. Um novo fazer pedagógico. *Informe-se,* Brasília, nov. 1986.

_____. *A questão ambiental:* um pouco de História não faz mal a ninguém. Brasília: IBAMA, 1992. mimeo.

RASCH, **Philip** J. *Cinesiologia e anatomia aplicada* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

RESTAK, Richard. O *cérebro humano.* Lisboa: Presença, 1989.

RODRIGUES, José Carlos. *Tabu do corpo.* São Paulo: Achiamé, 1979.

ROSEMBERG, Fúlvia. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gê-

nero. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, n.159, p.324-355, maio/ago. 1987.

RUSSELL, **Peter.** *O despertar da Terra: O cérebro global.* São Paulo: Cultrix, 1995.

SANTOS, Maria José Sousa dos. *Fuso neuromuscular e órgãos tendinosos:* **elementos** da propriocepção e da tonicidade: notas para estudo. Rio de Janeiro, 1991-1992. mimeo.

_____*Novamente os pés.* **mimeo.**

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo, Ed. UNESP, 1991.

SCHUTZ, William C. In: O *prazer. Expansão da consciência humana.* **Rio de** Janeiro: Imago, 1974. cap.4:Relações interpessoais; cap.5:Relações organizacionais.

SCHNEIDER, Meir. *Uma lição de vida.* São Paulo: Círculo do Livro. Método Bates.

SHILDER, Paul. *A imagem do corpo:* as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980..

SILVA, Daniel José, POMPEU, César Augusto. Enfoques epistemológico, político e filosófico na leitura da questão ambiental In: SEMINÁRIO Universidade e Meio Ambiente: documentos básicos. Brasília: IBAMA, 1989.

STOKOE, Patrícia. ***A expressão corporal:*** guia didático para o professor. Tradução por Ana Fortuna e Mabel Botelli. Rio de Janeiro: Centro de Estudo do Movimento e Artes, 1994. mimeo. **Traduzido de** ***La expresión corporal:*** guia didáctica para el docente. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1978.

STOKOE, Patrícia. *La expressión corporal y el adolescente.* 2.ed. Buenos Aires: Barry, 1976.

STOKOE, Patrícia, HARF, Ruth. *Expressão corporal na pré-escola.* São Paulo: Summus, 1987.

_____,SCHÄCHTER. *La expresión corporal.* 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 1979.

STROZENBERG, Flavia (Coord.). *De corpo e alma.* Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

VERHELST, Thierry G. O *direito à diferença:* Sul-Norte: identidades culturais e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes: ISER, 1991

VERON, Eliseo. *Lenguage y comunicación social.* Buenos Aires: Nueva Vision, 1971. cap.:Ideologia y comunicacion de massas: la semantización de la violência política.

_____*Ideologia, estrutura, comunicação.* 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____*Dictionnaire des idées non recues.* Paris, [1980]. 31p. xerox.

VIANNA, Klauss. *A dança.* São Paulo: Siciliano, 1990.

VIANNA/ Maria Ângela Abras (Angel **Vianna).** ***Documento*** *do Centro de Estudo do Movimento e Artes — Espaço Novo.* Rio de Janeiro, 1984. mimeo.

VIRGOLIN, Angela MR, ALENCAR Eunice MLS. *Criatividade:* expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994

WALLON, Henri. *La evolución psicológica dei nino.* Barcelona: Grijalbe, 1974.

WINCKLER. Carlos Roberto. *Pornografia e sexualidade no Brasil.* Porto Alegre: Mercado Aberto. 1983. (Depoimentos, 5).

WIRED, Rolf. *Atlas de anatomia do movimento.* São Paulo: Manole, 1986.

ZINKER, Joseph. *Processo creativo en lalerayia guestaltica.* Buenos Aires: Paidós, 1979. cap.: Polaridades e conflitos.

ZOHAR. Danah. O *ser quantias.* São Paulo: Bestseller.

Série Documental

Uma das funções institucionais do INEP é prover e estimular a disseminação e discussão de conhecimentos e informações sobre Educação, visando ao seu desenvolvimento e domínio público, através de sua produção editorial.

A Série Documental forma um canal de comunicação, diversificado quanto ao público, à temática e à referenciação, abrangendo vários campos e objetivando alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público, com maior presteza.

Cada subsérie trabalha diferentes fontes:

1 — ***Antecipações*** apresenta textos de pesquisas cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.

2 — *Estudos de Políticas Governamentais* divulga textos e documentos de diretrizes e subsídios à formulação de políticas da Educação, especificando a temática anteriormente com o título Estudo de Políticas Públicas.

3 — ***Eventos*** publica textos e conferências apresentados em eventos, porém não divulgados em Anais.

4 — ***Relatos de Pesquisa*** traz os relatos das pesquisas coordenadas pelo INEP.

5 — ***Textos para Discussão*** divulga opiniões e pensamentos sobre temas atuais que subsidiem o estudo da Educação ou de áreas correlatas.

6 — ***Traduções*** apresenta, em português, textos básicos sobre Educação produzidos no exterior.

Distribuição: Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais
MEC - Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexos I e II, 4ª andar - 70047-900 - Brasília-DF
Fone: (61) 224-1573 Fax: (61) 224-4167

Títulos Publicados:

1. **A** educação na Europa pós-socialista
   Cândido Alberto Gomes
2. Educação nos Estados Unidos, o modelo ameaçado
   José Augusto Dias (Coord.) e Anita Fávero Martelli
3. A nova proposta para a habilitação do magistério de 2º grau no Estado de São Paulo
   Selma Garrido Pimenta
4. A postura teórica e a prática do professor de didática no ensino superior.
   Sónia Pires Simões
5. A pedagogia crítico-social dos conteúdos nas escolas da rede oficial de ensino do Distrito Federal no período 1985/1990
   Erasmo Gagliardi
6. Avaliação qualitativa: um desafio
   Celso Tomé da Silva

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo