

6



Pensamento
Biocêntrico
REVISTA ELETRÔNICA

Pensamento Biocêntrico

Revista

Pensamento Biocêntrico

Número 06

julho/dezembro 2006

Semestral

ISSN 1807-8028

Pensamento Biocêntrico	Pelotas	Nº 06	p - 1-108	Jul/Dez 2006
------------------------	---------	-------	-----------	--------------

CORPO EDITORIAL

Agostinho Mario Dalla Vecchia
Cleber Castilhos
Gastón Andino
João Carlos Vieira Machado
Lilian Rose Marques da Rocha

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	7
Educação Biocêntrica Um portal de acesso à Inteligência Afetiva	
Ruth Cavalcante	9
Um olhar biocêntrico sobre o brincar	
Gastón Andino	31
Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia	
Prof. Dr. Agostinho Mario Dalla Vecchia.....	43
Biodanza y Educación	
Rolando Toro Araneda.....	69
Educación Biocéntrica. Palabras de Clausura	
Rolando Toro Araneda.....	77
Biodança - uma nova linguagem	
Liliana Viotti*	81

Clase Magistral

Registro y Edición de Textos: Carmen Durán Carrasco
Trascripción y Diagramación: Viviana Paredes Cartes
Concepción, Chile –septiembre 2004.....87

Evaluación de la Biodanza como Sistema para la Modificación de la Autoestima

Jessica Medel95

Creatividad y Desarrollo

Alberto Félix Labarrere Sarduy 101

.

EDITORIAL

A cada momento em que vivemos, seja no mundo do trabalho, da política, das relações familiares, recreativas nos deparamos com a vigência de um clima de relações tensas, de conflito e de guerra. A competição permeia todas as formas de relação e instituições sociais. Uma série decorrente de conseqüências se torna sensível à nossa percepção. Inúmeras doenças novas surgiram e assolam a humanidade. Elas povoam a atmosfera como o clima causticante do sol que nos envolve o corpo em todas as dimensões.

Ao que parece, e podemos pensar com Rolando Toro, a grande patologia que envolve a humanidade hoje é a patologia do afeto, as relações de raiva, ódio, exclusão, competição, destrutividade, racismo em lugar da amizade, do amor, da solidariedade, do cuidado, da ternura, do amor indiferenciado. A maioria das pessoas sofre dos preconceitos contra as manifestações do afeto e retêm de forma frustrada e frustrante seus potenciais de transformação do mundo,

A Biodanza apresenta a afetividade como eixo central do seu modelo teórico, no que se refere ao processo de articulação da vida pessoal e de grupo. Olhando com mais atenção percebemos que as relações de afeto permeiam todas as instituições sociais. No ocidente a cultura está organizada a partir de relações competitivas e, portanto, relações afetivas patológicas. Por isso presenciamos um processo insustentável de manutenção dessa ordem com a destrutividade da natureza, a poluição da terra, da água, do ar; com as conseqüências da luta pelo poder e sua manutenção na mão de uma minoria; com uma educação profundamente elitizada; com um

processo de competição homem-mulher; com uma recreação recheada dos modelos competitivos e de dominação.

A Educação Biocêntrica vem mostrando, em sua constituição como nova e integradora tendência da educação, que o afeto ocupa lugar central no processo de articulação do conhecimento. Segundo Rolando Toro e Ruth Cavalcante ela é a base estrutural do conhecimento e nossa inteligência, em vez de uma inteligência simplesmente racional se constitui como inteligência afetiva.

O afeto permeia nosso corpo, nossos instintos, nossa emoção, nossos sentimentos e nossos pensamentos. Ele é o combustível que aciona e movimenta nosso dia a dia. Sua presença sadia em nossa vida é saudável, permite a alegria, a criação, o prazer e a integração profunda. Sem sua presença em nossa vida seria como a falta de água e de luz para uma planta, sem afetividade adoecemos e morremos, a vida perde o sentido. Ela sustenta as revoluções, ela nutre a política transformadora, ela mobiliza nosso ser para entender o mundo de forma crítica e ética.

Convido o leitor, neste final de ano e início de 2007 para refletir a partir dos trabalhos aqui apresentados: Com Ruth Cavalcante perceber como chegar à inteligência afetiva; Com Gaston Andino chegar à presença do afeto como forma lúdica de construir criativamente a vida; comigo, vamos sentir a presença do afeto e seu potencial político e educativo na obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; com Rolando Toro perceber a Educação Biocêntrica como condição para mudar as estruturas afetivas da espécie humana; com Liliana Viotti vejamos a dimensão paradigática do afeto na linguagem da Biodança. E assim nos artigos seguintes.

Agostinho Mario Dalla Vecchia

Educação Biocêntrica

Um portal de acesso à Inteligência Afetiva

Ruth Cavalcante

O pensamento pedagógico e social no Brasil e no mundo de hoje sugere que a grande demanda na formação dos educadores é de natureza didática, ou seja, é preciso aprender, cada vez mais, como ensinar. Na minha estreita convivência com os colegas educadores, como técnica da Secretaria de Educação do Município Fortaleza, professora de escola pública e privada e consultora de diversas instituições educacionais, discordo desse ponto de vista, pois considero que a maior necessidade na área da formação de docentes é criar um espaço que permita a expressão da identidade dos educadores e desperte uma nova visão de si mesmo e do mundo numa interdependência entre o pensamento e o mundo.

Isso me foi sendo revelado na minha vivência de educadora e em algumas dezenas de encontros sobre formação de educadores realizados através do Departamento de Cursos e Consultorias do Centro de Desenvolvimento Humano – CDH, de cuja direção tenho a alegria de participar desde 1981. Foi nessa Instituição, que este ano celebra suas Bodas de Prata, que se formaram centenas de profissionais das áreas de Educação, Saúde e Ciências Humanas em geral, dentro da visão de inteireza do ser humano que pretendemos refletir neste artigo. Tivemos oportunidade de transformar o CDH no maior centro de construção desse novo saber e pudemos acompanhar principalmente os educadores, demonstrando de diversas formas que o objetivo da

sua ação pedagógica não se restringe apenas a desenvolver a capacidade do educando de aproveitar as fontes de conhecimento, mas também a considerar a necessidade de interação educador/educando com os o que o cercam e com o meio, sentindo prazer em estar e conviver com os outros.

Penso que um dos caminhos para se efetivar mais rapidamente uma mudança paradigmática na educação contemporânea é o cuidado com a formação dos educadores. Não é necessária uma análise muito aprofundada da formação tradicional dos educadores para observarmos que, de fato, dentro desse modelo convencional o destaque é preferencialmente para o aspecto cognitivo. Há uma grande dificuldade para sair do modelo de construção do conhecimento fundamentado muitas vezes em teorias de ensino-aprendizagem que já não atendem às necessidades de uma realidade em permanente transformação.

Assim constatamos que a educação centrou-se, ultimamente, no acúmulo de conhecimento e preparação intelectual e tecnológica tanto dos educandos quanto dos educadores, esquecendo outras dimensões de necessidades do ser humano. Segundo Cândida Morais:

Se estamos preocupados em formar indivíduos criativos, cooperativos, solidários e fraternos, mais integrados e harmoniosos, capazes de explorar o universo de suas construções intelectuais, teremos de optar por um tipo de paradigma educacional diferente dos modelos convencionais atuais e que, por sua vez, foram influenciados por determinadas correntes psicológicas e filosóficas ancoradas num determinado paradigma adotado pela ciência. Se quisermos formar indivíduos intelectuais e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontadas com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto. (1996:20)

O que urge nos tempos de hoje é convidar os educadores a uma reflexão no caminho de conhecerem-se a si mesmos, permitindo-lhes assim encontrar-se com o seu saber e a sua sabedoria. O

conhecimento do conhecimento os levará a uma atitude de constante vigilância para não se apegar às suas certezas e verdades, mas permanecer abertos à percepção de um mundo que produzimos juntos, nós e os outros, um mundo que se move em direção à auto-regulação, à felicidade e à vida plena.

Já que sua prática profissional é a docente, o educador deverá estar muito consciente de que ela exige um alto nível de responsabilidade por lidar, não apenas com a construção teórico-pedagógica, mas com os sonhos, utopias e esperanças de seus educandos. Por isso mesmo é que precisamos não ficar somente na denúncia, mas anunciar caminhos que a educação pode tomar através de práticas emancipatórias, resgatando sonhos e utopias numa celebração da vida.

Frente a isso vemos a urgência de uma proposta baseada na vida, capaz de contribuir sobremaneira com a educação e, especialmente, com a formação do educador. Nossa proposta é a Educação Biocêntrica que se baseia no Princípio Biocêntrico, desenvolvido pelo cientista chileno Rolando Toro Araneda e muitos educadores espalhados pelo mundo e particularmente no Ceará. Nesse Estado Brasileiro não apenas as experiências e reflexões teóricas vêm sendo sistematizadas em livros e revistas científicas, mas também ocorreu a experiência pioneira de cursos no âmbito da Universidade: já iniciamos a terceira turma de pós-graduação lato sensu na Universidade Estadual do Ceará e formamos uma pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Isto significa que já contamos com cerca de cento e cinquenta educadores com o título de especialista em Educação Biocêntrica.

Toro, idealizador desse Princípio assim o define:

O Princípio Biocêntrico coloca seu interesse em um universo compreendido como um sistema vivo. O reino da vida abrange muito mais que os vegetais, os animais e o homem. Tudo o que existe, dos neutrinos ao quasar, da pedra ao pensamento mais sutil, faz parte deste sistema vivo prodigioso. Segundo o Princípio Biocên-

trico, o universo existe porque existe a vida, e não o contrário.

A vida não é a conseqüência dos processos atômicos e químicos, mas da estrutura guia da construção do universo. As relações da transformação matéria-energia são os estados de integração da vida. A evolução do universo é, na realidade, a evolução da vida”.(2002:51)

O Princípio Biocêntrico, como se pode perceber, é um novo paradigma no qual toda atividade humana está em função da vida; segue um modelo interativo, de rede, de encontro e de conectividade; situa o respeito à vida como centro e ponto de partida de todas as disciplinas e comportamentos humanos, e restabelece a noção de sacralização da vida.

O ponto de partida para a mudança das relações culturais, estéticas, sensíveis e biográficas do ser são as interações, a sensibilidade como movimento em conexão com outras realidades. De acordo com a Física Quântica, nós criamos o mundo que observamos. Já a visão biocêntrica afirma:

Hoje podemos dizer que a noção de vida como algo de dimensão planetária ou cósmica está presente na ciência, nas experiências místicas e na vida comum de qualquer pessoa sensível. Investigar e vivenciar essa presença da vida como estrutura guia é o grande desafio que, inevitavelmente, nos deslocará para novos paradigmas da existência, a uma visão Biocêntrica, a qual ultrapassa o panorama holista (a tendência do todo manifestar-se na diversidade, e esta, por conseguinte revelar sua potencialidade ao todo) e se manifestar em um sentimento sagrado da vida e do Universo, de todas as coisas existentes, sentimento este que tem como origem a vivência Biocêntrica.” (Góis, 1995:)

O Princípio Biocêntrico considera as interações, as conexões de todo o sistema vivente. Propõe avançar além do enfoque antropocêntrico tão reforçado na formação do nosso modo

de pensar, sentir e agir, nos tornando muitas vezes seres dicotomizados, com o pensamento fragmentado. O caminho apontado na visão biocêntrica tem como ponto de partida o universo organizado em função do todo, em relação e em função da vida como convivência e coexistência do divino. Não apenas da vida dos animais, das plantas e do ser humano, mas de tudo o que existe. A visão biocêntrica nos aponta um estilo de sentir, de pensar e de agir inspirado nos sistemas vivos e possibilita uma reaprendizagem das funções originais da vida. O ser humano, nessa visão, é um ser relacional, cósmico que tem uma qualidade transcendente.

Leonardo Boff, em seu livro “A Ética da Vida”, segue essa mesma linha de reflexão quando afirma:

Hoje, em face da crise ecológica mundial, a grande pergunta é: como viver? Como nos relacionar com a Terra para preservá-la, não ameaçá-la para garantir a nossa própria vida e existência de todos os demais seres que vivem na Terra? A resposta só pode ser: “viva de tal maneira que não destruas as condições de vida dos que vivem no presente e as dos que vão viver no futuro. Ou positivamente: viva no respeito e na solidariedade para com todos os companheiros de vida e de aventura terrena, humanos e não humanos, e cuide para que todos possam continuar a existir e a viver, já que todo o universo se fez cúmplice para que eles existissem e chegassem até o presente. (199: 41)

Quando trazemos a vida para o centro, tornando-a o foco de nossas atenções, como ocorre na visão biocêntrica, voltamo-nos naturalmente também para as questões existenciais. E aí passamos a buscar a concretização de um novo projeto educacional, com uma proposta pedagógica que reconheça a educação como sistema aberto e o educando como um ser humano em sua multidimensionalidade, considerando sua dimensão física, biológica, mental, psicológica, espiritual, cultural e social, buscando integrar-se consigo e com o meio ambiente. Uma educação que venha a estimular o educador a desenvolver um pensamento flexível,

criativo e com capacidade inovadora, considerando a afetividade, a criatividade e a intuição como indicadores significativos do desenvolvimento humano.

Para alcançar esse desenvolvimento, precisamos mergulhar na vivência. Sobre esse novo pensar, essas novas mudanças paradigmáticas, nos aponta Cezar Wagner:

Estamos diante da complexidade (Ruelle, 1993) a qual exige novas maneiras de perceber, uma nova postura e novos parâmetros (Morin, 1990). Assim criando as condições para a ciência do complexo, uma ciência que não se baseia na física nem nas partes apenas, com queria Descartes, mas sim na vida, por isso se propõe como "Ciência da vida" (Capra, 1997). Esta requer uma profunda reforma do pensar, uma verdadeira revolução das estruturas do pensamento e dos valores, no sentido de um pensamento que descobre o observador como parte da realidade estudada, isto é, sujeito e objeto integrados em um só processo, que é linear e não-linear, em equilíbrio, dissipativo e biocêntrico, e que, sobretudo, está em consonância com a beleza e o mistério da vida. (2001:17)

No pensar antropocêntrico, o significado do Universo é dado a partir do referencial humano. No pensar biocêntrico, a consciência, a totalidade que é tudo que é vivo penetra no espaço-tempo e manifesta-se em um número indefinido de maneiras e percepções. Tudo existe como probabilidade. No momento em que eu vivencio, a realidade começa a acontecer, é a minha realidade. A pergunta é: quais são as probabilidades com que eu estou me conectando para construir minha realidade?

O sentimento de plenitude física, mental e espiritual é o estado de equilíbrio dinâmico consigo mesmo, com os outros e com o universo que se adapta a cada momento que surge: a existência se constrói no presente.

A educadora Maria Cândida Moraes, no seu livro "Paradigma emergente da Educação", segue o mesmo caminho

considerando que o educador já não precisa ter certeza das coisas, pode aceitar a indeterminação porque compreende a complexidade não apenas do ato educacional, mas de tudo da vida

A base epistemológica da Educação Biocêntrica se encontra no Princípio Biocêntrico que gerou o conceito de vivência de Toro, mas também leva em consideração os estudos de Vygotsky sobre a construção do sujeito da realidade como processo histórico-cultural, uma relação sócio-interacionista, como na construção do conhecimento crítico a partir do diálogo amoroso que fundamenta o pensamento de Paulo Freire. Caminhamos no sentido da construção do ser cognoscitivo-afetivo-condutual em um mundo histórico-cultural. Por isso adotamos o que já é prática na Educação Holística: a visão transdisciplinar. A transdisciplinaridade foi mencionada pela primeira vez por Piaget como uma dimensão interna da forma como o pensamento se expressa no mundo e nas pessoas tendo como referência não apenas o intelecto, mas passando pela percepção e sensação. Uma maneira de ver, sentir, estudar e construir ciências. Estar ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e principalmente **além** de qualquer disciplina. É o fim do pensamento que dividia as ciências (humanas, exatas, biológicas, e da informação) entre a objetividade e a subjetividade. É uma postura, uma atitude do humano perante o conhecimento, o pensamento e o mundo. Abarca diversos âmbitos da aprendizagem e do desenvolvimento humano e social tanto na educação formal, nos seus diversos níveis de escolaridade, quanto na educação informal, nas organizações, comunidades e movimentos sociais.

A transdisciplinaridade, por não ser uma matéria nem um método, faz um casamento perfeito com a Educação Biocêntrica, que tem como objetivo primordial desenvolver a Inteligência Afetiva que levará a pessoa a uma nova consciência com profundas conseqüências éticas que só se fazem possíveis com o fortalecimento da identidade.

A identidade é esse conjunto de características psicobiológicas que faz da pessoa uma criatura única, diferenciada e inconfundível. Ela está em cada célula como um selo que identifica

cada pessoa. Rolando Toro (1991) faz algumas considerações sobre a identidade, das quais destaco alguns tópicos:

- a) A identidade de um indivíduo só se revela plenamente na presença do outro;
- b) A relação amorosa fortalece a identidade, ao mesmo tempo que a torna vulnerável devido ao contato e aos processos de fusão;
- c) A dança ativa o núcleo central da identidade: a comovedora vivência de estar vivo;
- d) Sendo o movimento uma expressão profunda da identidade, a dança pode ser o instrumento apropriado para produzir modificações terapêuticas;
- e) A identidade é permeável aos agentes externos e em especial à música.

Aprofundaremos, ao longo desta reflexão, estes elementos que fortalecem a identidade.

A aprendizagem, nesta abordagem pedagógica, se dá através do conhecimento (epistemologia) e da vivência (ontologia). De que vivência estamos falando? Toro assim a define:

O primeiro a investigar o sentido de “vivência” foi o filósofo historicista alemão Wilhelm Dilthey; ele propôs o conceito expresso no termo alemão “Erlebnis”, e o define como “algo revelado no complexo psíquico dado na experiência interna de um modo de existir a realidade para um indivíduo”. A concepção de W. Dilthey influenciou na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, na ontologia de Martin Heidegger e na sociologia de Max Weber.

Na teoria da Biodança, redefini o conceito de “vivência” como a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que

envolve a cenestesia, as funções viscerais e emocionais (2002: 29/30)

Deste modo, o conceito de vivência proposto por Rolando Toro e empregado inicialmente na Biodança e, mais recentemente, na Educação Biocêntrica significa a própria vida reduzida às suas proporções mais diminutas e, ao mesmo tempo, mais fidedignamente representativas do modelo em tamanho original. É a totalidade da relação com a realidade, símbolo verdadeiro da experiência plena e não mutilada da realidade igualmente plena e total.

As vivências não são controladas pela consciência nem dirigidas pela vontade, embora possam ser evocadas e terminam chegando à consciência. Expressam-se dependendo da identidade de cada um, portanto, são diferentes para cada um. A intensidade será de acordo com a sensibilidade da pessoa e o tipo de vivência experimentada. Têm uma dimensão cenestésica envolvendo todo o organismo em sensações de prazer, tristeza, alegria ou solidariedade. Por isso é tão importante favorecer vivências integradoras porque elas, biológica e existencialmente, têm um poder organizador.

A vivência é a metodologia básica da Educação Biocêntrica aplicada no sentido de gerar novas condições de aprendizagem. Aprender não apenas pelo cognitivo, mas aprender a conectar-se com nossas emoções e sentimentos, saber ouvir a nossa intuição, saber ouvir o outro através da “escuta ativa”, poder captar na fala do outro toda a sua existência. Essas são posturas essenciais na relação humana. Aprender a sentir para, mais facilmente, aprender a pensar. Nietzsche (Zaratustra) vai mais além quando afirma: “para aprender a pensar é preciso aprender a dançar”. Tirar o foco da valorização dos aspectos externos das experiências e considerar as vivências internas das pessoas na perspectiva de uma visão biocêntrica. O instante em que se está vivendo não se acumula – é aqui e agora – mesmo que esteja relacionado com o passado. É diferente da experiência; esta sim, se acumula.

Esse processo metodológico visa estimular uma reflexão consciente e portanto crítica da realidade; estimula o potencial

criativo e toca principalmente o núcleo afetivo das pessoas. Aí acontece o desenvolvimento da Inteligência Afetiva contribuindo para a formação de educadores críticos, criativos, solidários, afetivos, éticos e envolvidos com o processo de transformação pessoal e social no sentido da preservação e desenvolvimento de todas as manifestações de vida. Acreditamos ser esta proposta necessária como metodologia para a nossa visão prática transformadora, compreendendo o ser humano numa integração do corpo, emoções/sentimentos, mente e espírito.

A base da nossa metodologia, portanto, é a vivência que tem uma função mediadora, para a aprendizagem. É diferente, como já afirmamos, da experiência, que maneja um objeto de estudo ou de aprendizagem. A experiência é cumulativa, nela pode acontecer a vivência ou não. A vivência não tem a função de conhecimento, não se propõe como um lugar de conhecimento. Ela tem um sentido em si mesma, traz a possibilidade de formar uma nova atitude frente ao aprender. Favorece a formação de valores para aprender, mas não é o aprender propriamente e sim a expressão e impressão de alta sensibilidade, é um instante em que a pessoa se expressa e o processo nela se imprime.

A vivência propicia a formação de vínculos intensos, consigo mesmo, com o outro e com a totalidade que geram a base para o desenvolvimento da Inteligência Afetiva. Esses vínculos têm muita importância na construção do conhecimento, porque mexem também com as estruturas cognitivas e aumentam a capacidade de se ouvir e ouvir o outro e a realidade. Resignifica e revaloriza o aprendizado, desenvolvendo novas posturas de aprender através das emoções e sentimentos. Amplia o processo pedagógico para um processo de vida. Nós ouvimos, com muita frequência, depoimentos de participantes dos nossos cursos falando das transformações existenciais ocorridas a partir deles. Isso comprova que há uma resignificação da aprendizagem para transformar-se a si mesmo e ao mundo e não para estabelecer mecanismos de controle.

É um encontro com a realidade interior de cada um e proporciona uma reeducação afetiva que leva a uma conduta de inteireza. Precisamos, no entanto, de espaço adequado para as

atividades serem vivenciadas. Significa dizer que precisamos criar condições para o educador vivificar conceitos e transformá-los cheios de significado para sua própria vida. Que vai desde a reflexão sobre sua vocação de ser mestre até um simples texto da literatura que ele oferece para reflexão de seus alunos. Sobre isso Paulo Freire nos relembra:

Qualquer tipo de educação que seja coerentemente progressista precisa discutir não apenas o texto mas a própria vida. A própria existência do “não ainda” significa que o texto nunca pode ser visto como algo que está paralisado. A compreensão da vida, como algo que é paralisado é uma compreensão necrófila. Uma compreensão amorosa da vida é aquela que percebe a vida como um processo acontecendo e não algo que é determinado “a priori”. O texto não apenas fala de coisas da vida, mas tem ele próprio uma vida. Assim, minha posição diante do texto é a posição amorosa de alguém que recria tais textos recriando assim a vida neles. Poder-se-ia quase descrever muito da educação contemporânea como o oposto: de ter uma compreensão necrófila na qual o texto está imobilizado e morto. (2001 : 74)

Como acontece a vivência? Um dos componentes deflatores de vivência é a música. Além do encontro humano acima referido, a música é um elemento base da Educação Biocêntrica e via de acesso à identidade. Ela é uma tentativa do ser humano que tem profunda afinidade com o som de interpretar a harmonia do Universo.

A música, assim como a poesia, a dança e a pintura representam, para a Educação Biocêntrica, possibilidades de suscitar vivências sumamente complexas e sutis, de grande intensidade e com efeitos transformadores na nossa existência. Para Rolando Toro, a consciência de ser parte integrante de um universo musical aparece já na origem da história humana, nas lendas antigas e nos mitos arcaicos. Vem, portanto, de tempos muito antigos a percepção do ser humano de que o Universo era regido

por pautas rítmicas, por acontecimentos que se repetem ciclicamente, por fenômenos de pulsação e vibração, com tudo se ordenando dentro de um plano harmonioso, tal qual uma sinfonia cósmica. Basta olhar atentamente para a natureza para perceber que tudo é ritmo, assim como no nosso corpo: os batimentos cardíacos, a respiração, a circulação sanguínea e o pensamento constituindo um harmonioso e complexo sistema interno.

Precisamos despertar em nós mesmos a musicalidade corporal para que nossas ações se tornem mais fluidas. Tomando como base os elementos da música: ritmo, melodia e harmonia, sabemos que o ritmo nos une ao Universo, a tudo que é origem; a melodia elabora nossa comunidade amorosa e a harmonia nos presenteia a intimidade e a transcendência.

Assim, para os educadores biocêntricos, a música é uma linguagem que vai direto ao coração sem precisar passar pela análise da consciência, embora a percepção musical seja uma experiência de totalidade. Ela é percebida com o cognitivo, com a sensibilidade e intensidade das emoções, com os instintos, com todos os nossos órgãos. A música é uma forma de energia capaz de estimular e despertar potenciais biológicos e emocionais bem como de induzir certos estados que despertam emoções e sentimentos escondidos. Existe uma unidade perfeita entre música e expressão, já percebida desde a antiguidade.

Na Educação Biocêntrica, usamos a música como base para as atividades, o que não significa “um fundo musical” apenas para tornar a atividade mais agradável, mas sim um instrumento que é parte e está profundamente vinculado a ela. Consideramos a música como um poder orgânico que vitaliza as células, e usamos músicas selecionadas com base na semântica musical, com critérios de eficácia experimentados para produzir vivências intensas. As músicas são selecionadas para cada exercício através de um processo sensível e cuidadoso. Esses exercícios já vêm sendo utilizados na Biodança há quase 40 anos e são estruturados em uma estreita integração entre música, movimento e emoção. Há músicas que fortalecem elementos de força e vigor, são capazes de ativar, elevar os níveis de atenção, euforizar e energizar as relações

com o meio ligadas à energia Yang, enquanto outras desarmam, induzem tranqüilidade, sono, harmonia íntima, possibilitando a entrega própria da energia Yin. Rolando Toro sugere, para a seleção das músicas, critérios a serem observados, dos quais destacamos alguns:

1. Descrição do conteúdo emocional da música: definir se o tema é alegre, triste, nostálgico, euforizante, intenso, etc;
2. Observar a força indutora da música para mobilizar vivências. (A música tem que ter poder deflagrador de emoções /sentimentos);
3. Diferenciar músicas orgânicas de inorgânicas, ou seja, se a música determina movimentos integrados ou dissociados;
4. Observar se a música tem um conteúdo emocional definido. É importante que o tema se mantenha estável e que não haja divagação emocional;
5. Observar se a música se ajusta ao exercício e à vivência que se quer induzir. A *gestalt* música – vivência – movimento deve ser perfeita;
6. Atentar para que o texto da canção não seja contraditório à vivência que se quer induzir;
7. Cuidar para que a passagem de temas suaves a temas ligeiros não seja brusca.
8. Melhorar sempre a escolha musical sem perder de vista a sua força indutora;

Quando a música toca a emoção/sentimento, o movimento se torna inevitável e surge a dança. Como expressão de vida, como celebração, como conquista, como entrega, como encontro, como cura, como diálogo com o Divino numa forma de ingressar numa cosmovisão.

Dança

Deus infundiu o ritmo nos homens,
Nos animais, nas plantas e até nas pedras.
O homem que se move,
O pássaro que voa,
A folha que cai na terra...
Tudo parece convidar para a dança.
No núcleo do átomo como na dança das estrelas,
O nosso Criador e Pai semeou ritmo e harmonia.
Escutar música, ver uma dança, é oração verdadeira

Dom Hélder Câmara

Todos os povos dançam. Por que os povos dançam? A dança pode ser uma expressão pessoal ou coletiva

As pessoas são concretudes e se expressam através da sua ação no mundo, da corporeidade vivida. O corpo como visibilidade do ser. O ser se fazendo no mundo. Por isso usamos também como recurso metodológico desenvolver o prazer cinestésico através de exercícios de harmonia e fluidez, que chamamos poeticamente de dança. Ativar a expressão afetiva e criativa, através da dança bem como do canto, do desenho e da pintura, restaurando assim os potenciais de vida do educador e do educando e reiniciando uma civilização de vida.

A dança, na nossa concepção, é tudo que pulsa, se move, desde o nosso ritmo biológico, o ritmo do coração, da respiração, ao impulso de vinculação com a espécie, aos movimentos de intimidade. Uma dança orgânica, um movimento profundo que surge das entranhas do ser, é um movimento vivencial, é uma necessidade natural do ser humano. Portanto, precisamos desenvolver a coordenação rítmica, a fluidez, exercícios de vitalização através de gestos arquetípicos estimulados por músicas que despertem impulsos de conexão afetiva. A dança nesse contexto é um movimento existencial expressivo e não se limita à dimensão estética. Trata-se de um refazer existencial que vem da vivência e da afetividade,

substituindo a exigência de rendimento, competição e destreza muitas vezes exigidos nos exercícios mecânicos e sem motivação interna das aulas de educação física, aeróbica e tantas outras práticas de esportes de puro treinamento motor. Não é uma teoria da subjetividade mas uma corporeidade vivida. De acordo com Wallon, além do seu papel na relação com o mundo físico, o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Ele dá ênfase à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento. A primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetivo. (La Taille: 1992)

Como a dança significa um movimento de expressão humana, uma manifestação de identidade, ela representa um poderoso instrumento de reeducação tanto do educando quanto do educador. Na vivência do prazer existencial, a educação deve propiciar a se aprender a ter confiança em si mesmo, aprender a amar, aprender a percepção da sacralidade da vida.

Dançar é um modo de existir. Não apenas vago, mas celebração, participação e não espetáculo, a dança está presa à magia e à religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte. Os homens dançaram todos os momentos solenes da sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita. (Roger Garaudy 1980)

Tendência pedagógica evolucionária

O grande mestre, o único mestre é a vida. Esse grande mestre, por misericórdia por nós, pode colocar no nosso caminho um mestre encarnado. Se esse mestre encarnado for um verdadeiro mestre, vai fazer de nós não um outro discípulo, mas fazer-nos descobrir o nosso próprio mestre interior. Jean-Yves Leloup

Cada tendência pedagógica é marcada pelas características do contexto sócio-histórico em que foi formulada e pelos diversos paradigmas e pressupostos filosóficos, metodológicos e epistemológicos nos quais ela está inserida. A Educação Biocêntrica formula alternativas no plano pedagógico condizentes com o mo-

mento histórico que vive hoje a humanidade. Pensamos no planeta e no destino da humanidade. Fiéis às exigências do mundo contemporâneo e a partir de estudos das tendências pedagógicas brasileiras (Liberal e Progressista) nós, educadores do Ceará, que já estamos aplicando a Educação Biocêntrica desde os meados da década de oitenta, agrupamos quatro abordagens pedagógicas (Educação Dialógica, Educação Holística, Construtivismo e Educação Biocêntrica) dentro do que chamamos Tendência Pedagógica Evolucionária. Elas têm em comum um compromisso com a vida, buscam uma reeducação afetiva e, particularmente a Educação Biocêntrica, cultiva as energias conservadoras da vida, que são os instintos.

Como afirma Cezar Wagner, a Educação Biocêntrica é uma proposta pedagógica que busca, através do diálogo (Freire, Rogers) do movimento-dança e da Vivência Biocêntrica (Toro), facilitar um processo educativo voltado para uma vida mais saudável, assim como para a construção do conhecimento crítico e integrado com a realidade. Incorpora dimensões éticas e dialógicas, em uma visão na qual a pessoa é considerada com um ser inteiro, que pensa, sente, fala e age em cooperação com os outros. Como a Educação Dialógica, ela parte da ação e do diálogo; como a Educação Holística que busca a paz, a consciência cósmica e ecológica, a vivência de plenitude para todos os homens e mulheres, ela parte do enfoque holístico, de uma visão do ser humano como um todo integrado assim como de uma visão construtivista, tendo por base dois grandes estudiosos do psiquismo humano: Vygotsky e Piaget. Sua metodologia é totalizadora e integradora, não fragmentando ou dicotomizando o sujeito e o objeto, o corpo e a mente. É uma visão na qual tudo se unifica na compreensão da realidade. Vai mais além da interdisciplinaridade, que apenas junta elementos vários para compreender o todo. Assim, como afirmamos anteriormente, através da transdisciplinaridade ela se movimenta fora do espaço e do tempo.

A Educação Biocêntrica, como uma das integrantes dessa tendência, se destaca quando prioriza o deflagrar da inteligência afetiva partindo da vivência para a consciência. Sem a consciência enraizada no mundo pré-reflexivo, o que temos é uma vida

instintiva voltada somente para o prazer pessoal e uma consciência rígida ou alienada acerca da vida, da sociedade e das pessoas. A inteligência afetiva clama pelo encontro entre aqueles e aquelas que, juntos, buscam não apenas o autoconhecer-se, mas também conhecer e mudar a realidade. Como tudo está interligado a integração dessas quatro tendências (Educação Dialógica, Educação Holística, Construtivismo e Educação Biocêntrica) pode constituir-se numa força poderosa de mudança social, formando um todo harmonioso. A Educação Biocêntrica, em especial, através de seu método reflexivo-vivencial, envolve um pensamento mais complexo que abarca os aspectos sociais, históricos e ecológicos além dos cerebrais, dando início a um grandioso movimento evolutivo.

Essa proposta pedagógica nos dá poderosas ferramentas afetivas, cognoscitivas e sociais. Desse modo, os fatos sócio-históricos enquanto perspectiva de transformação ou de alienação, como em Freire e Vygotsky e a Vivência em Toro, podem ser vistos de modo integrado. É uma concepção de Educação baseada na vida, na cultura e na sociabilidade, sem perder seu caráter próprio de Educação que objetiva o ensino-aprendizagem. Temos, portanto, a base epistemológica da Educação Biocêntrica nestes três autores que formam os pilares desta abordagem educacional tendo como raiz a vida instintiva e a vivência levando à construção do conhecimento crítico, do desenvolvimento humano e da mudança social numa relação de integração do processo cognoscitivo-afetivo e do papel dos sentimentos no processo da consciência e da conscientização. São eles o eixo pra trabalharmos os conceitos, o método e as técnicas da Educação Biocêntrica.

O enfoque principal não é a inteligência, mas sim a articulação entre ela, o organismo como um todo, o corpo, o desejo e o prazer em relação amorosa com o outro integrado à totalidade. É o educando como sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e o afetivo, mas uma relação dinâmica, prazerosa dirigida para o ato de conhecer-se, conhecer o outro e conhecer o universo, na qual o saber entra pelos sentidos e não apenas pelo intelecto; porém uma relação na qual o educador é, acima de tudo, um artista, um político, um cuidador sem neutralidade,

porém a favor da vida dentro de uma visão do todo social. Ele sabe que aprender faz parte do ato de libertar-se, e que a aprendizagem depende da criatividade, onde quer que estejamos, seja Escola, na empresa, na comunidade, ou nas ações de inclusão social.

Ao falar de Educação Biocêntrica, meu sentimento é o de quem está apresentando aos Educadores sonhos muito antigos de todos nós da área educacional, mas com a imensa alegria de poder recuperar a essência da educação que eleva à plenitude humana, e permite que cada pessoa tenha autonomia de construir sua própria vida em conexão com todo o sistema vivente.

Na Educação Biocêntrica o respeito e a sacralização da vida são o centro e o ponto de partida de todas as disciplinas. Nossa matéria de estudo e de ação pedagógica é a própria vida. Para nós, não há possibilidade nenhuma de aprendizagem e evolução se traírmos as forças que conservam e nutrem a vida. Não apenas a linguagem, o conhecimento e a informação fazem mediação para a aprendizagem, mas sobretudo as emoções e os sentimentos que se desenvolvem no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais prazerosas forem as situações, mais se fortalecem os processos de aprendizagem, e mais abandonamos a cultura do castigo, do erro, da culpa, do medo e da tristeza. O que se pretende na Educação Biocêntrica é que, através da expressão da sua identidade, de ser o que é, cada pessoa possa gerar novas formas de civilização na busca de realização, de prazer e de felicidade.

Entendemos que a aprendizagem não se dá apenas pelo cognitivo, mas também pela percepção, pelo sensorial, pela intuição, enfim, pela vivência; que a consciência se incorpora ao âmbito da emocionalidade e o mundo vivo do educando passa a ser o que move a aprendizagem. O que podemos concluir é que o núcleo afetivo da existência está intrinsecamente vinculado à essência da nossa Identidade e a estrutura da nossa existência tem suas bases na resposta a três grandes enigmas: ONDE QUERO VIVER, COM QUEM QUERO VIVER E O QUE QUERO FAZER, que Toro chamou de Projeto Existencial.

Transpondo para a educação, sugiro três profundas interrogações: ONDE QUERO APRENDER, COM QUEM QUERO APRENDER E O QUE QUERO APRENDER. Os três componentes afetivos do núcleo existencial estão profundamente ligados e são a força que impulsiona não apenas a nossa existência mas também as três perguntas da aprendizagem. A pessoa que está saudável escuta suas emoções e sentimentos, sabe o que quer, quai são suas reais necessidades, e reconhece seu caminho.

A Educação Biocêntrica, como já afirmamos, estabelece um modo de sentir, de pensar e de agir, tendo como referência existencial a vivência e a compreensão dos sistemas viventes que estão organizados em função da vida. Tudo o que existe no Universo é expressão de vida, é expressão do Cosmo. Rolando Toro, ao formular esse paradigma, tenta responder à pergunta fundamental sobre o nosso estilo de viver, por isso considerou a vida como referencial absoluto, inspirando-se nas leis universais que conservam os sistemas viventes e tornam possível a evolução. Seu pensamento foi assim sintetizado:

A estratégia de transformação existencial muda, partindo do Princípio Biocêntrico. Os parâmetros de nosso estilo de vida são os parâmetros de vida cósmica. Em outras palavras, nossos movimentos, nossa dança se organizam como expressões de vida... Tudo o que existe no universo, elementos, estrelas, plantas, animais e seres humanos, são componentes de um sistema vivente maior. (Toro: 1992)

A Educação Biocêntrica, portanto, atende a uma necessidade natural da vida e por isso transcende a cultura e a relação ser-humano; rege-se pela dança cósmica e considera a mulher e o homem como seres em movimento, em constante pulsação com todo o Universo. Cada um deve ser capaz de mover-se por conta própria, de perceber a si mesmo e à realidade, sendo ele próprio a referência de sua percepção, da sua relação, da sua ação. No ser humano nada é definitivo, tudo está permanentemente em um-

dança, embora conservando o núcleo da sua identidade que é singular e única para cada um.

Através de recursos didáticos específicos, a Educação Biocêntrica favorece a expressão dos nossos próprios potenciais, expressão originária do que há de mais íntimo em nós mesmos, na essência do sentir-se vivo. Da vivência do ser inteiro, na qual as pessoas sentem, amam e se tocam livres dos medos e dos tabus, surge a capacidade de compartilhar, de dar e receber, de se entregar, de ter participação comunitária com compromisso e solidariedade. Como sujeitos da nossa realidade podemos reinventá-la através da poesia, da dança, da carícia, da ação política.

No entanto, não basta mudar dentro de si, a mudança deverá dar-se também socialmente, na unidade dialética entre a dança e a política. Para uma formação plena como educador é preciso disposição para sair do pensamento puramente antropocêntrico e assumir também o Princípio Biocêntrico que interfere profundamente no modo de pensar, sentir e agir, aprofundando os vínculos com as pessoas e com o meio cósmico. Acreditamos na força da prática de uma educação para a liberdade e felicidade das pessoas, para a justiça social entre os seres humanos, para a busca de viver em paz, para a comunicação entre as pessoas mediada pelo diálogo amoroso. Acreditamos nessa Pedagogia do Encontro. Queremos nos preparar cada vez mais para dialogar com os que pensam e fazem educação; queremos que nossa linguagem amorosa seja compreendida por todos os educadores, que, como nós, buscam contribuir para influir mais decisiva e rapidamente na mudança dos paradigmas da pedagogia contemporânea.

A Educação Biocêntrica é a educação e reeducação do viver, uma reeducação afetiva e uma elevação do nível da consciência. Tudo isso pressupõe uma permanente auto-educação, autocuidado e compromisso evolutivo do educador. A metodologia vivencial aqui proposta favorece o contato com o ritmo de crescimento de cada educando, a sincronização com o outro e a sintonia com o Universo. Nas salas de aula, assim como nas organizações, nas comunidades e nos movimentos sociais de um modo geral, a prática pedagógica da Educação Biocêntrica tem

como base do ensino-aprendizagem as vivências e as reflexões integradoras: a vivência-diálogo é o que tem sido nossa prática com os educadores com os quais convivemos nos cursos, no nosso cotidiano, nos eventuais encontros.

BIBLIOGRAFIA

1. ANDRADE, Cássia R. e ARRAIS, Cristiane Educação Biocêntrica e a Dança das Palavras Geradoras de Vida (monografia) Fortaleza, 1997.
2. ANDRADE, Cássia R. Educação Biocêntrica: Vivenciando o Desenvolvimento Organizacional. Fortaleza: BNB, 2003.
3. BOFF, Leonardo – Saber Cuidar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
4. _____ - Ética da Vida. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
5. CAVALCANTE, Ruth e outros – Educação Biocêntrica – Um Movimento de Construção Dialógica. Fortaleza: Edições CDH, 1999.
6. CAVALCANTE, Ruth y otros - Educación biocéntrica – Un Movimiento de Construcción Dialógica. 3ª Ed. Fortaleza: Edições CDH, 2004.
7. FREIRE, Paulo – A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
8. _____ - A Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
9. _____ – Ana Maria Araújo Freire (organizadora) - Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001
10. _____ - Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
11. GOIS, Cezar Wagner de Lima – A Vivência – caminho à identidade. Fortaleza: Edições Viver, 1995.
12. LA TAILLE, Yves – Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
13. MATURANA, H. Rezepka, Sima N – Formação humana e capacitação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

14. MORAES, Maria Cândida – O Paradigma Educacional Emergente. Campinas, SP: Papirus, 1998.
15. MORIN, Edgar – Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília, DF: Cortez Editora, 2000.
16. TORO, Rolando. Teoria da Biodança – Coletânea de Textos. Organização Cezar Wagner de Lima Góis, Fortaleza: ALAB, 1991.
17. TORO, Rolando – Biodança. 2ª Ed. São Paulo: Olavo Braz, 2005.

Ruth Cavalcante

Psicopedagoga, graduada na Escola de Pedagogia Social de Colônia – Alemanha.

Pós-graduação em Educação Biocêntrica e em Psicologia Transpessoal

Professora dos cursos de pós-graduação em Relações Humanas e Dinâmicas Grupais, e Educação Biocêntrica na Universidade Estadual Vale do Acaraú e na Universidade Estadual do Ceará

Consultora em Método de Processo em Empresas, Escolas, Organizações e Comunidades

Facilitadora didata em Biodança, formada pelo criador do sistema Biodança, Rolando Toro.

Formação em Educação Inclusiva, Educação de Adultos, Gestalt Terapia, Dinâmica de grupo, Técnicas de renascimento e relaxamento.

Agraciada com a Medalha Paulo Freire em 2001 outorgada pela Câmara Municipal de Fortaleza que, elege anualmente educadores que deram significativa contribuição à Educação do Município.

Diretora Pedagógica do CDH – Centro de Desenvolvimento Humano, desde 1981.

Professora da Escola Pública do Município de Fortaleza, desde 1981.

Um olhar biocêntrico sobre o brincar

Gastón Andino

Resumo

Este texto é o começo de uma reflexão sobre o brincar na perspectiva biocêntrica, dentro da metodologia da Biodanza e na Educação Biocêntrica.

Encontrar justificativas teóricas sobre o brincar, sua importância para o desenvolvimento da criança e também o que pode significar no mundo do adulto. Qual deve de ser a atitude do facilitador diante do brincar.

Palavras chaves - Brincadeira, jogo, lúdico, desenvolvimento integrado.

Por que brincar?

“Desde o tempo das cavernas, o homem já manifesta sua humanização através do brincar. Tal ato pode ser visto em suas pinturas rupestres, em suas danças, em suas manifestações de alegria”

(Lima Marilene, 2004:6).

Dentro de esta proposta da vida como centro, podemos observar que quando trabalhamos com grupos de crianças, seja com a metodologia da Biodanza ou na Educação Biocêntrica

percebemos que a maioria das vivências devem ter um sentido lúdico, de brincadeiras, pois elas entendem melhor e aceitam mais as propostas vivências desta maneira, podendo assim ter uma melhor participação na aula.

Já há muito tempo Rolando Toro nos chama a atenção para esta questão de brincar dentro do trabalho com biodanza para crianças: “é importante utilizar as tendências lúdicas das crianças, seu gosto pelos exercícios de equilíbrio e destreza em danças com saltos, corridas e ímpeto. Há muitos jogos durante a aula”.(Toro Rolando, 1991:640).

Brincar é fundamental no universo da criança. É assim que ela se descobre e descobre o mundo que a rodeia. Ela vai se apropriando de um conhecimento profundamente vivido. E por isto que ela “aprende”, ela agarra para sua vida aquilo que nesse momento é fundamental. Esta forma de aprendizagem é uma aprendizagem muito concreta e real. “Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, porque na brincadeira a criança se re-equilibra, recicla suas emoções e sacia suas necessidades de conhecer e reinventar a realidade” (Lima Marilene, 2004:5).

Na metodologia da Educação Biocêntrica permite-se também o uso de jogos, no sentido de cooperação e não de competição.

Faz-se importante destacar a diferença entre brincar e jogar. A brincadeira se bem tenha certas normas, regras, elas não são tão rígidas, como no jogo. Neste, elas são fundamentais para sua existência.

“O jogo é uma atividade espontânea, realizada por uma ou mais pessoas, regido através de regras que determinam que o vencerá. Delimitam-se regras, tempo de duração, o que é permitido e proibido e indicadores como terminar a partida” (Cássia Regina, 2003: 128).

E interessante que, se surgir à necessidade de que o grupo queira jogar, propor para que eles mesmos criem as regras como parte da atividade.

A brincadeira está mais aberta a improvisações, é mais espontânea e ela pode ser um caminho a vivências profundas.

“A vivência que trabalha com o lúdico atua diretamente sobre o humor endógeno no inconsciente vital” Rolando Toro

Significa que as brincadeiras atuam diretamente sobre toda a nossa existência e são um estímulo à nossa identidade, reforçando a auto-estima e auto-imagem. Podem dar uma possibilidade nova de percepção de si e do mundo que nos rodeia, e ser profundamente transformadoras na vida da criança.

“Tal como a personalidade dos adultos se desenvolve através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras feitos por outras crianças e adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de ampliar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência” (Winnicott, 1982: 163).

Brincar é fundamental na construção da Identidade da criança, uma Identidade que se constrói na relação profunda com estas vivencias estruturantes na vida da criança.

A brincadeira dentro da proposta da Biodanza e na Educação Biocêntrica

Dentro da teoria da Biodanza e da Educação Biocêntrica, encontramos as chamadas “Líneas de vivencia”, ou canais biológicos por onde a vida se expressa. (TORO, Rolando. 2002)

São os potenciais de vida, latentes dentro de nós, e que por uma cultura antívida não se permite que se manifestem em todo seu esplendor; ou se manifestem de maneira dissociada.

Na brincadeira observamos que se integram as cinco líneas de vivenciais que a biodanza propõe:

a) A *Vitalidade* porque necessita da presença ativa do participante e do outro; a alegria e disposição para brincar estão

muito presentes. São as fontes propulsoras da vida, da vontade de viver, do agir no mundo.

“A força, o ímpeto, a energia vital, o vigor e a consistência biológica e existencial são manifestações da vitalidade” (Wagner Cezar, 2002:89).

Algumas brincadeiras são mais ativas – enérgicas e outras mais calmas – tranqüilizadoras.

Como por exemplo, das mais ativas:

O chefe manda, na qual um componente do grupo vai ao meio e faz um movimento no ritmo da música e o resto do grupo o acompanha fazendo de maneira similar.

Ou das mais calmas:

O espelho em pares (mímica em pares), onde primeiro um faz o movimento na melodia da música e outro acompanha fazendo similar. Também pode ser o leque chinês onde entre os dedos das mãos vamos encontrando o olhar dos colegas e vinculando afetivamente com todo o grupo. Estas são mais harmonizadoras.

Existem outras tantas vivências dentro da metodologia da Biodanza nesta polaridade de ativação e harmonização. Na polaridade do modelo teórico entre consciência aumentada de si mesmo e regressão.

b) A *Sexualidade* porque nos remete ao prazer de brincar, de estar presente no que se faz. Traz-nos diferentes sensações corporais agradáveis que decorrem das brincadeiras de contato e vínculo afetivo.

“As crianças tem prazer de brincadeiras físicas e emocionais” (Winnicott, 1982:161).

Tenho observado em meu trabalho com crianças em situação de risco que elas têm integrado esta questão do contato e do prazer em suas brincadeiras de uma forma mais natural e espontânea, onde o riso, o contato físico se dá livremente. Isto pode acontecer pela falta de brinquedos industrializados que muitas vezes motiva o jogo individual o a competição. Da mesma forma ocorre quando eles estão presentes, o brincar perde a criatividade e espontaneidade.

As crianças que tem acesso à tecnologia e aos brinquedos têm mais dificuldade de brincar corporalmente, atrapalhando-se. Muitas apresentam dificuldades motoras de sinergismo, coordenação e pouca resistência física ao esforço. Percebo que os computadores deixam as crianças sempre em um lugar mais receptivo, onde as funções mentais de raciocínio e lógica se dão mais frequentemente, passando o corpo e o movimento a um segundo plano. Por isto acredito que essa serie de dificuldades corporais de movimento e contato, que são percebidos, tenham a ver em parte com isto: uma vida muito sedentária.

c) A *Criatividade* é a linha de vivência donde se encontra a brincadeira, permitindo a manifestação de diversas variantes: da improvisação, do ridículo, do inesperado.

“Criar significa entre outras coisas, transformar, inovar, crescer, mudar a si e ao mundo, com o mesmo gesto, no mesmo ato” (Wagner Cezar. 2002: 90).

Na maioria das vivencias propostas em Biodanza, diferentemente da Educação Biocêntrica, não se utilizam objetos como intermediários da brincadeira, porque permite que entre em cena a imaginação. Quando não existe o brinquedo, temos que imaginar esse objeto. A nossa capacidade de imaginar fica muito mais ampla, pois podemos criar o objeto com tamanho, forma, cor e cheiro que nós queiramos.

“Todos sabemos que as brincadeiras infantis manifestam a ação do impulso criativo humano. Muitas envolvem um alto grau de imaginação. A facilidade com que a criança faz de conta indica que seu mundo é em grande parte, subjetivo, com muitos sentimen-

tos armazenados, prontos para se usados. Como ela está relativamente livre de pressões e responsabilidades, a imaginação consegue transformar a realidade num mundo de fadas com oportunidades ilimitadas para a auto-expressão e o prazer” (Alexandre Lowen, 1984:15).

d) Pelo fato que muitas delas requerem a presença do outro como uma possibilidade para que a brincadeira aconteça, a *Afetividade*, o vínculo que se gera pode ser muito profundo, engendrando mais necessidade de vincular-se para poder brincar, olhar olho no olho. Isto nos permite trabalhar algumas questões como: cuidar do objeto, do outro, como cuidado de um brinquedo que gosto muito. Também como alguém se relaciona com os objetos com os quais brinca, nas vivências sempre existe a troca: ora um, ora ou outro, o que requer mais atenção na atitude que eu tenho quando brinco, como trato ao outro, as coisas em geral na mia vida.

“É a fonte da ética, o caminho pelo qual o ser humano pode construir coletivamente uma sociedade democrática e amorosa – de cidadãos” (Wagner Cezar. 2002: 92). A brincadeira pode possibilitar momentos de profunda empatia amorosa entre os participantes das brincadeiras - vivências.

“A brincadeira fornece uma organização para a iniciação das relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contato social” (Winnicott,1982:163)

A afetividade permite que no brincar a criança comece a vivenciar sua capacidade de Amar aquilo que faz. Anos mais tarde poderá ser o aspeto profissional que ela exercerá, e que lhe dará sentido à sua existência.

e) A *Transcendência* está sempre presente porque na brincadeira, muitas vezes esquecemos o tempo, o espaço e até a proposta da brincadeira. Transcender e ir além de algo que nos limita, de nossas possibilidades que até agora conhecíamos, ou de nosso ego.

“Acreditamos que transcendência é o caminho de humanização do homem e talvez a única eficaz no combate á pobreza (qualquer tipo) que ameaça a espécie humana, isto porque favorece

a superação das limitações, permitindo o acesso a novos degraus na fronteira evolutiva” (Spode, Clezar, 2006:54).

Ela é uma ponte entre o universo interno da criança e o mundo que o rodeia, no qual ela está inserida.

“Pode-se facilmente ver que as brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação externa ou compartilhada” (Winnicott, 1986:164)

O Facilitador que brinca!

O facilitador que trabalha com crianças é um facilitador que brinca o tempo todo, sabendo também na brincadeira dar o limite necessário si o grupo o alguém no respeita a proposta que se pede. Sabe também adequar a consigna ao grupo, de maneira poética, lúdica e simples, como um convite a participar sempre das brincadeiras.

Alguma vez pode chegar a fantasiar-se de palhaço, ou utilizar algum elemento temático para sua proposta de aula desse dia, sem medo de sentir-se ridículo.

O facilitador é um Mago do afeto e da espontaneidade.

O adulto que brinca!!!

Também podemos utilizar esta proposta nos grupos de adultos, já que muitos “tomam a vida demasiada a serio”, perdendo a naturalidade, a espontaneidade que a vida nos traz, a cada momento. Temos que saber adequar-nos, ter a fluidez necessária, sim perder-nos nos papéis sociais que vivemos no cotidiano. Tudo tem um tempo e para cada coisa ou situação tem um começo, um meio e um fim. A vida acontece no momento presente e requer de cada um de nós a nossa maior atenção. Logo esse momento fará

parte do passado. A criança sabe, por isso vive intensamente cada brincadeira.

“A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida”. (Winnicott, 1982:161)

Quando o adulto brinca se está vinculando com o Arquétipo da Criança Divina, a fonte da vida, se dará o resgate de sua inocência e espontaneidade.

O arquétipo é uma imagem inconsciente, com um forte conteúdo emocional, é a história da humanidade dentro de nós. Este arquétipo é um caminho para a saúde e a integração existencial.¹

Brincando é que se aprende!

Em um mundo tão bélico, violento, consumista e adulto, não temos tempo para “brincadeiras”. Tudo tem que ter um resultado (lucro), o tempo é ouro, brincar não é coisa séria! Assim há mil e um pretextos para o adulto estressado não permitir que espontaneidade e o lazer, caminhos necessários para a criatividade e a saúde possam se expressar em seu cotidiano. Assim vai matando a Criança Divina que existe dentro dele. Ela é uma janela para uma vida mais integrada e saudável. Por isso é tão difícil ao adulto perceber o mundo da criança, suas necessidades de brincar, de lazer, de estar sempre inventando brincadeiras novas.

Dentro de este contexto, a educação atua dentro de uma cultura adulta, repressiva, antívida. Na escola e na sociedade não se tem tempo ou existem lugares específicos e horas adequadas para a criança “brincar”.

“A Educação contemporânea, em quase todo Ocidente, não cumpre sua tarefa de entregar ao indivíduo pautas internas de desenvolvimento. Não desperta neles os

¹ Sobre mitos e arquétipos originários veja-se Biodanza, Rolando Toro, 2002, páginas 58 e seguintes.

germens naturais de vitalidade, nem os valores do íntimo. Não desenvolve os potenciais criativos, a liberdade intelectual, nem a singularidade das aptidões. Não fomenta o esplendor das relações humanas. A Educação atual tende a produzir a adaptação servil ao establishment” (Toro Arañeda, 1991).

Assim, neste mundo tão doente, a criança se encontra inserida, onde suas necessidades e desejos são pouco satisfeitos, quando, não cheios de tecnologia e brinquedos industrializados; que muitas vezes pretendem preencher lagunas afetivas. Isto limita que a criança possa brincar, criar, ser.

A brincadeira dentro de um olhar biocêntrico é um caminho de profundas vivências integradoras. Elas trabalham as cinco linhas de vivência, possibilitando sua expressão, sua potencialização e integração. “As vivências são expressões do entrelaçamento da vida instintiva com o mundo valorativo - simbólico; são próprias do humano e necessitam da realidade histórico-social para acontecer” (Wagner Cezar, 2002:80).

Sem sombra de dúvidas o brincar da Biodanza e da Educação Biocêntrica dão uma profundidade a esta atividade, pois nele acontecem várias aprendizagens. Essencialmente o corpo, o movimento e o contato vinculado com a presença do outro é parte da brincadeira. Quando o “outro” é o brinquedo então nos permite vivenciar diferentes situações: a possibilidade de poder brincar com alguém, vinculado pelo olhar, pelo tato, pelo afeto. Ter que se vincular e cuidar do “brinquedo”, perceber e ser percebido por alguém, isto sem dúvida permitirá que a criança tenha uma vivência profunda de valores e de ética sobre o cuidado da vida. Vivenciar a possibilidade de que o outro possa brincar conosco, entregar-nos a essa relação tão particular de ser um objeto e gente da brincadeira, permite sair do meu mundo, de meu ego para me entregar a uma relação de igual a igual, a uma relação profundamente humana.

“É brincando que a criança vai interiorizando o mundo que a cerca; na troca com o outro vai se constituindo sujeito humano, posto que simboliza o resultado

socialmente acumulado, pela capacidade de estar em momento de ócio, livre do que é do negócio, do negociável, ou tudo aquilo que nega o ócio” (Lima Marilene, 2004:6)

Ao trabalhar em esta perspectiva lúdica, estaremos também trabalhando elementos da motricidade, como ritmo, equilíbrio, fluidez, agilidade e outros. Permitindo que se manifestem integradamente. Se existe alguém com alguma dificuldade motora possa ir trabalhando-a de maneira lúdica.

O trabalhar com criança e uma aposta na vida, na crença que: fortalecendo nos primeiros anos de vida do indivíduo, lograremos ter jovens e adultos mais saudáveis, mais integrados com a vida, com o todo. “Evitar a catástrofe psicológica, fortalecendo a saúde integral durante a infância, é uma das tarefas de maior rendimento terapêutico, da mais imperiosa necessidade” (Toro Rolando, 1991:639).

A brincadeira, então, é uma das ferramentas importantes para este tipo de trabalho: um brincar profundamente humano e sensível, que permite que nesse processo de viver nos construamos integradamente e percebamos ser parte de uma grande rede onde o centro seja sempre o cuidado com todo o vivente.

Bibliografia

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Biodança-Identidade e vivência* 2 edição em brasileiro, Fortaleza, 2002

Winnicott, W. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

LIMA Marilene. Revista do professor, Porto Alegre – 20(78) 5 – 7 Abril/Junho 2004

CÁSSIA Regina. *Educação Biocêntrica - Vivenciando o desenvolvimento organizacional. Fortaleza-Banco do Nordeste-2003.*

CAVALCANTE, Ruth. *Abraçando a Educação Biocêntrica, Cadernos de Biodança*, n 5, Porto Alegre, escola gaúcha de Biodança, (1997)

LOWEN, Alexandre. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo, Summus, 1984

SPODE Schleder, Eni A. *Reeducação afetiva*. Porto Alegre: Imagens da Terra, 2006.

TORO Rolando. *Teoria da Biodança*. Coletânea de textos. Fortaleza: Editora ALAB, 1991.

TORO, Rolando. *Biodanza*. São Paulo: Editora Olobras/EPB. 2002.

EDUCAÇÃO E AFETIVIDADE EM PAULO FREIRE: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Prof. Dr. Agostinho Mario Dalla Vecchia

RESUMO:

Este trabalho tem como tarefa analisar e destacar o papel da afetividade no processo educativo e na construção do conhecimento, na obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. É uma tarefa de valorização da perspectiva biocêntrica na educação freireana, particularmente do papel de destaque que ocupa a afetividade no processo vivo de construção de uma educação engajada, politizada, ética e, portanto, crítica. Acompanhamos cada passo desse livro de sabedoria para perceber e explicitar a realidade afetiva que permeia todo o trabalho de Paulo Freire nesta abordagem. Na próxima edição publicaremos a segunda parte deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade, Educação, Autonomia.

INTRODUÇÃO

Este ensaio é um caminhar lado a lado da reflexão de Freire identificando, em nossa ótica, a configuração do seu movimento afetivo na obra *Pedagogia da Autonomia*.

Ao ler esta obra chama-nos atenção o fato de ela estar permeada pela afetividade nas suas dimensões de cuidado, qualificação, interesse, empatia, amorosidade, amizade, amor indiferenciado, amor diferenciado, promoção, nutrição, proteção, vínculo e todo o desdobramento ético e estético decorrente da experiência cara-a-cara com o educando, no processo educativo, na promoção do potencial humano, do potencial crítico, político e criativo existencial do educando.

A nossa abordagem vai traçando um caminho orientado pelo movimento afetivo que atravessa a teoria e prática pedagógica de Paulo Freire na construção da *Pedagogia da Autonomia*. A ética e a estética é a vivência mesma dessa afetividade nos caminhos da ação pedagógica.

No prefácio de *Pedagogia da Autonomia*, Édina Castro de Oliveira, afirma que a obra trata de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

E um saber, como os demais, que demanda exercício permanente do educador. “É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados” (OLIVEIRA, *Pedagogia da Autonomia*, pág 11).

O ideário neoliberal incorporou a categoria da autonomia. Esta ideologia, na prática pedagógica do sistema, incentiva o individualismo e a competição. Paulo Freire anuncia a solidariedade como forma de luta capaz de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”, o que vai permear também o processo educativo.

Nas “*primeiras palavras*” após anunciar a temática central do livro: a formação docente e a reflexão da prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos, Paulo Freire ressalta que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Seu ponto de vista é o dos condenados da terra, o dos excluídos.

Falando da ética universal do ser humano, Freire é firme em colocar a exigência ética do trabalho docente, da qual não podemos escapar. Não se trata da ética do mercado, e sim da ética que condena o cinismo, a exploração, a perversão hipócrita da pureza em puritanismo, a discriminação da raça, do gênero, da classe, na atividade pedagógica e social. O melhor para lutar por ela é vivê-la. Em nossa prática, testemunhá-la (FREIRE, 1999:12). Como vemos a colocação originária é, em Paulo Freire, a dimensão vivencial da prática pedagógica como testemunho de uma ética universal e comprometida com a formação humana dos excluídos. Afirma o dever do preparo científico situado criticamente também nessa dimensão ética e sem dissociação de uma coisa com a outra.

A prática educativa enquanto prática humana é absolutamente ética. A razão afetiva e fundamental de tais atitudes se enraíza na dimensão metafísica do ser humano. Segundo Freire trata-se da vocação ontológica para o “ser mais” e da sua natureza constituindo-se social e historicamente, como presença no mundo como algo original e singular, uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Este ser que Freire configura amorosamente traz as seguintes exigências para o educador:

É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna

inevitável e sua transgressão possível, é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 1996:20).

Como presença consciente no mundo não podemos escapar à responsabilidade ética no nosso mover-se no mundo. Somos seres condicionados por fatores genéticos e sociais, mas não determinados. A ideologia neoliberal tem uma finalidade imobilizadora do ser humano, neutralizadora de seu potencial político.

NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, porque Ensinar é criar a possibilidade da produção do conhecimento ou da sua construção. “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ao desenvolver inicialmente esta idéia Paulo Freire permite compreender que o processo de conhecer como ato de aprender e de criar, se fundamenta na metafísica do inacabamento humano, mas que se realiza, integradamente e com um comprometimento ético, estético, afetivo, científico iterativo educador-educando.

Do ponto de vista metafísico a compreensão do homem e da mulher é de seres históricos e inacabados e sobre o qual se funda a compreensão do processo de conhecer. Quando nossa prática é ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, e ética em que a estética deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a “curiosidade epistemológica” pela qual alcançamos o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 1999:25-28).

Se *ensinar exige rigorosidade metódica* a exigência ética permeia toda a atividade educativa, por conseqüência a afetividade, ensinar dessa forma corresponde ao compromisso ético e afetivo

com o educando como ser histórico que engendra um conhecimento.

1.2. *Ensinar exige pesquisa* e isso fala da concretude do gesto afetivo vivido como prática pedagógica. Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Um está no corpo do outro. Freire nos coloca que pesquisamos para constatar, constatando, intervimos, intervindo educamos e nos educamos. Então, a ultrapassagem do senso comum exige uma atitude afetiva de respeito e qualificação da experiência do educando e o cuidado e desafio à sua capacidade criadora através da consciência crítica: “Pensar certo implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1999:32-33).

1.3. *Educar exige respeito aos saberes dos educandos*. Respeito é uma dimensão do afeto. Em palavras mais simplificadas pensar certo exige respeito aos saberes com os quais os educandos chegam na escola e também discutir com eles a razão desses saberes em relação com o ensino de conteúdos. É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso (FREIRE, 1999:33-34).

1.4 *Quando *Ensinar exige criticidade** o ingrediente que possibilita a passagem da ingenuidade para a criticidade e, portanto da conquista progressiva da humanização é a afetividade, a amorosidade pela qual o educador realiza este processo de estímulo e promoção da superação do educando através de suas próprias capacidades criativas. A criticidade, na visão biocêntrica ela existe à medida que entro em contato originário e profundo com a situação do outro. Em outras palavras a criticidade brota também do amor profundo que me mobiliza pelo outro e pela vida.

Para Freire entre a ingenuidade e a criticidade existe uma ruptura, uma superação. Quando nos aproximamos cada vez mais de forma rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. A curiosidade dos camponeses é a mesma curiosidade com a qual cientistas e filósofos admiram o mundo.

Cientistas e filósofos superam porem a ingenuidade do camponês tornando-se sistematicamente curiosos. Não haveria criticidade sem a curiosidade, historicamente construída e reconstruída. A prática educativo-progressista promove a passagem da ingenuidade para a criticidade, sem divinizar ou diabolizar a ciência (FREIRE, 1999:34-35).

15. *Ensinar exige estética e ética.* Estética e Ética emergem da mais profunda experiência afetiva com o outro. Sendo assim, a vivência afetiva, a raiz da ética e da estética é também a base estrutural do pensar certo, é a fonte nutridora da inteligência afetiva, como diz Rolando Toro. O conhecimento racional é diretamente ligado ao nosso instinto afetivo, às emoções e aos sentimentos de atração, empatia, etc. “Mas não há pensar certo à margem de princípios éticos” (FREIRE, 1999: 36).

O pensar certo implica compromisso com mudança da ingenuidade à criticidade. Comprometer-se é uma atitude afetiva que envolve o outro no processo de conscientização e de politização. Compromisso é coisa assumida com liberdade e não como obrigação. O que apela e se expressa em nós como uma exigência profunda é a mobilização irresistível pelo cuidado com o outro, com a vida do outro que desabrocha para o reconhecimento real do mundo. Trata-se do momento originário da ética, momento do face-a-face diante do oprimido, do alienado pela ideologia dominante, do dominado politicamente, do explorado economicamente.

16. *Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.* “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1999: 38). Uma expressão popularizada diz que “as palavras comovem, mas o exemplo arrasta”. Paulo Freire sabe muito bem que as palavras que não ganham corpo são vazias, quase nada valem. A experiência, por outro lado, mostra muito bem que a mesma atitude em nível político se revela ineficaz. Quantos militantes políticos propalaram um discurso contundente e até agressivo contra tudo que significasse o fazer político das classes dominantes, porém, faltando engajamento no processo de mudança, ações de cuidado real com as necessidades fundamentais da população marginalizada, fica um rastro de desilusão por uma palavra encantadora, mas estéril por não estar acompanhada de um efetivo

engajamento ético, pela mobilização afetiva profunda pela promoção e defesa dos direitos fundamentais da população. A formação do pensamento crítico, conscientizador e libertador não se realizam porque “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ”sabe com quem está falando” (FREIRE, 1999: 38).

O discurso dissociado do professor, o discurso não engajado do militante é como um terreno que não tem nutrientes para germinar e crescer a vida, a mudança. E Paulo se refere diretamente à imersão do pensar certo no universo da afetividade como generosidade: “Faz parte do pensar certo o gozo da generosidade que, não negando a quem tem direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada” (FREIRE, 1999: 38). Ressalvese que raiva tem aqui um sentido afetivo de indignação e raivosidade desenfreada seria uma dimensão patológica do afeto, a destrutividade (TORO:2002).

17. *Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*. Essa abordagem está recheada das dimensões afetivas do comprometimento ético do professor com seus alunos. O pensar certo tem como próprio a disponibilidade ao risco. Assim como o útero fecundo, a dimensão dialogal de aceitação do novo é uma atitude nutritiva e afetiva, mais profundamente ativa que o falar. Sem esquecer que o velho que preserva sua validade, que encarna uma tradição ou marca presença no tempo, continua novo.

“A rejeição decidida a qualquer forma de discriminação” é outra explicitação da ética e do amor em Paulo Freire. A pessoa que tem uma mentalidade fatalista em relação aos acontecimentos devastadores, que a globalização está provocando, está numa atitude de impotência, falta-lhe a esperança que nasce da crença profunda na mudança possível nos pequenos gestos engajados, crença na capacidade política de pessoas conscientes participarem da descoberta de caminhos transformadores. A neutralização das pessoas interessa sobremaneira aos interesses neoliberais, ideologicamente articulados pela mídia e pelo mercado globalizado. Não há pensar certo sem entendimento, diz Paulo Freire, e não há entendimento sem ser uma construção co-

participada. Aqui, novamente, entra o processo afetivo de qualificação do aluno pela valorização da sua experiência, dos seus conhecimentos. Na relação dialogal, também possível somente em nível afetivo, o conhecimento não deve ser pré-transmitido, mas construído conjuntamente (FREIRE, 1999: 38-9).

A valorização da Identidade de cada um, gesto nutritivo da expressão e desenvolvimento do aluno, passa pela negação da prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero as quais ofendem a substancialidade do ser humano e negam radicalmente a democracia. Nesta colocação, a explicitação da democracia passa justamente pela negação das patologias do afeto, pela qualificação incondicional do outro, e indica que a democracia consiste na valorização da Identidade, da diversidade, da alteridade de cada um.

Outra dimensão da afetividade é expressa ao defender que pensar e fazer certo tem a ver com a humildade. O afeto não é arrogante. Conhecimento científico acompanhado de arrogância não tem espaço para a humildade e comumente o outro é desvalorizado. Segundo Freire, o pensar certo e o fazer certo são integrados e ocorrendo ao mesmo tempo, sem dissociações. É um ato concomitante. Não há pensar sem entendimento e o entendimento é co-participado. Todo entendimento implica comunicabilidade, a não ser que esteja articulado ideologicamente. A tarefa coerente do pensador que pensa certo é desafiar o educando com quem se comunica para que produza sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação, que não se funde na dialogicidade. O pensar certo é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1999: 41-42). Reiteramos aqui que o diálogo é uma das dimensões mais fundamentais do processo educativo biocêntrico, centrado sobre a afetividade.

18. *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.* Quero dizer aqui da importância de destacar que o fundamento da crítica também é a afetividade, uma vez que o pensamento crítico é o pensamento que nasce do contato profundo e vivencial com a realidade, especialmente do outro como outro. Pensar crítico tem uma exigência ética de pensar com coerência e de forma dialógica fundamentada.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...] Por isso o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.(FREIRE, 1999: 43).

Quanto mais assumo como estou sendo mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica, diz Freire. A curiosidade fundamenta ambos os pensamentos. A condição para a mudança é a abordagem crítica do pensamento ingênuo. Isso implica no engajamento generoso do professor que facilita o processo do aluno. E o autor não esquece que um elemento essencial na assunção do aluno para o pensamento crítico é o emocional.

Esta errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador (FREIRE, 1999:45).

Esta raiva se caracteriza afetivamente como indignação, como aquela do Cristo expulsando os vendilhões do templo. Como falamos acima esta raiva é uma dimensão afetiva saudável, necessária na mobilização política da pessoa. Neste momento fica explícita a larga referência que Freire faz às dimensões afetivas do processo educativo e politizador.

1.9. *Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*. Reconhecer a qualidade do outro é um ato afetivo de qualificação e de promoção. Facilitar o crescimento, da mesma forma é um serviço de amor e de dedicação. Para permitir e

facilitar um processo de formação do educando é necessário esta mobilização afetiva sem a qual este processo não acontece. A capacidade de amar é o fundamento do processo de assumir e de assumir-se:

Um dos papéis mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 199:46)

Assumir é cuidar, cuidar é amar. Assumir é responsabilidade e respeito e não obrigação. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão do outro. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na perspectiva educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem a ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos” (FREIRE, 199:47). O respeito é um gesto afetivo que corresponde ao cuidado, ao permitir, ao reconhecer. O processo de assunção experimenta o conflito de forças na experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres que pretendem detê-la.

Reafirmando a dimensão afetiva Freire nos coloca:

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como

força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 199:47)

Para Freire pode tratar-se daqueles pequenos gestos, palavras e olhares de respeito e de qualificação do professor com seu aluno adolescente. “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente” (FREIRE, 1999: 48). Fala-se quase exclusivamente do ensino de conteúdos como transferência de saber. Isso vem de uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. Foi socialmente aprendendo que homens e mulheres descobriram que é possível ensinar. Isso atribui a importância às experiências informais da rua, do recreio, em que variados gestos se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços. Imagine-se a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço (FREIRE, 1999:49).

É de grande importância, ao buscarmos uma fundamentação acadêmica e científica da afetividade, no processo educativo, encontrar em um educador como Paulo Freire a identificação do pensamento pedagógico biocêntrico, expresso nas suas palavras abaixo:

O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1999:50).

Além do exercício do potencial humano da criatividade, da promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica é fundamental “o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação” (FREIRE, 199:51). No desenvolvimento do pensamento sobre a afetividade como base do conhecimento a Educação Biocêntrica trabalha com o mesmo pressuposto, engendrando também a categoria da Inteligência Afetiva.

QUANDO FREIRE FALA QUE ENSINAR NÃO É TRANSMITIR CONHECIMENTO.

A obra de Teoria Biocêntrica da Educação de Dorli Signor “O Concebido”, lembra insistentemente que ensinar não é transmitir conhecimento, da mesma e reiterada forma que o faz Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia. Ensinar como transmissão de conhecimento significa que há um conhecimento pronto, acabado e que a tarefa do educando é simplesmente absorver e memorizar.

Contudo Freire e Dorli colocam, em primeiro lugar, a consciência do inacabamento do conhecimento porque ele corresponde a um processo dialético, analético e vivo da vida em permanente movimento e transformação criativa. Por outro lado, ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado historicamente e também por potenciais genéticos inseridos em nosso corpo. Mais radicalmente, ensinar exige respeito à autonomia do educando no seu processo de construção do conhecimento e na construção de sua vida. Por isso o bom senso deve estar sempre desperto e permitindo o movimento de fluidez, de percepção às armadilhas ideológicas das falas e das atitudes incoerentes. Em respeito à autonomia e ao processo do educando, o professor não precisa da arrogância por saber e sim de humildade de ser inconcluso e que a verdade se desvela no seu processo. Essa atitude de humildade significa a espera tolerante do movimento do educando. O professor situado num campo de participação ativa deve ser o exemplo primeiro da luta em defesa dos seus direitos, sendo este testemunho a fonte de mobilização educativa dos seus alunos. Para ensinar é preciso apreender a realidade e incrementar o processo educativo de alegria e de esperança, convicto de que a mudança é possível e realizada em cada ato seu, despertando cada vez mais a curiosidade do educando de um nível de ingenuidade para um nível crítico epistemológico.

De que forma a afetividade perpassa esse processo vivo e engajado de construção do conhecimento?

2.1. *Ensinar exige consciência de inacabamento.* O pressuposto aqui é o inacabamento do ser humano. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência

vital. A frase lapidar é que “onde existe vida, há incabamento”. Na visão biocêntrica se compreende que a vida é um permanente movimento criativo e transformador, evolutivo. Por consequência a verdade é um permanente revelar-se. Nunca o conhecimento está acabado. Assim como nós podemos evoluir ao infinito no desenvolvimento dos nossos potenciais (toro), da mesma forma, o acesso à verdade será sempre um processo vivo, inacabado, em um caminhar peregrino ao encontro da verdade, do saber.

Paulo Freire destaca que o inacabamento se tornou consciente nos homens e nas mulheres, por isso a experiência muda de qualidade em relação à dos animais. Quanto mais se vinculou a relação entre mente e mãos o *suporte* (ambiente) foi se tornando mundo e a vida se tornando *existência*. Isso na proporção que o corpo humano se torna corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser cheio de conteúdos (FREIRE, 1999:56).

A invenção da existência envolve a linguagem, a cultura, a comunicação a níveis mais profundos e complexos, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar ou de enfear o mundo, tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos.

capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos são capazes de romperem com a ética (FREIRE, 1999:57).

Quando os homens passaram a dar nomes às coisas que faziam, já não foi mais possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, decidir, de lutar, de fazer política. Isso traz a imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E isso tudo traz de novo a radicalidade da esperança. E então Freire afirma o seu gosto de ser homem, de ser gente, porque sabe que sua passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que seu destino é um alvo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não pode fugir. Por isso insiste na

problematização do futuro e recusa sua inexorabilidade. Entendemos que assim se reafirma o compromisso ético, por isso afetivo de engajamento no mundo por ser ele inacabado e em permanente processo.

2.2. *Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado* diz Freire, afirmando que consciente do seu inacabamento o homem sabe que pode ir para além dele. É uma diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. “Gosto de ser gente porque percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais”. A consciência disso implica na impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Na ausência renuncio à minha responsabilidade ética, histórica, política, social; renuncio a cumprir minha missão ontológica de intervir no mundo (FREIRE, 1999:59-60).

Sabendo-se presença engajada no mundo, como lutador e sujeito da história Freire afirma:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1999:60).

Comentando o seu apelo para a conscientização que assumira na década de 60, Freire reafirma que a conscientização é exigência humana, caminho para por em prática a curiosidade epistemológica. A conscientização é natural ao ser que inacabado se sabe inacabado. “A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital” (FREIRE, 1999:61). A inconclusão implica necessariamente a inserção no permanente processo social. E aí a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. É também conhecimento e não só expressão dele.

O inacabamento nos faz responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eiticidade, que não há dúvida, podemos traír. A capacitação de homens e mulheres em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética. “A

radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica” (FREIRE, 1999:62). O educador que ensinando castra a curiosidade tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Então, a partir do fundamento de que somos inacabados surge a exigência da educação como um processo de desenvolvimento do educando, motivado pela curiosidade e a necessidade de conhecer. Sem esse conhecimento, base de sua conscientização não há liberdade. Assim percebemos novamente, inserida no processo educativo a necessidade do cuidado amoroso, afetivo e solidário do educando.

Então para Freire estar no mundo, para homens e mulheres é estar com o mundo e com os outros. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Homens e mulheres se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. A consciência de sua inconclusão os tornou educáveis. É na inconclusão, que nos insere no movimento permanente de procura, que alicerça a esperança. “Sou esperançoso por exigência ontológica” (FREIRE, 1999:64). “O ideal é que na nossa experiência educativa, educandos, educadores e educadoras, juntos “convivam” de tal maneira com este, como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria” (FREIRE, 1999:65).

2.3. *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.* Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda no inacabamento, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando: jovem, criança, adulto. O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez éticos, diz Freire. A afetividade como respeito à autonomia e à dignidade emerge de uma exigência radical constituída no relacionamento com o aluno, no encontro com o educando. Diz Freire: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente, por ser ético, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética” (FREIRE, 1999:66).

A dimensão doentia da afetividade que leva a transgredir a ética é desrespeitar à curiosidade do educando, ao seu gosto estético, à sua inquietude, à sua linguagem, ironizar, minimizar,

desqualificar, negar sua rebeldia, não dar limites, não ensinar, não respeitar a experiência do aluno, ser autoritário afogando a liberdade do aluno, amesquinhando a sua curiosidade. Em Freire se manifesta de forma clara a inquietação com essas atitudes de desafeto, ao mesmo tempo em que o autor reafirma o sentido que tem a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela. A potencialização do ser inacabado do aluno e de suas possibilidades exige uma radicalidade ética e afetiva. A transgressão da ética é ruptura com a decência. Para o mestre ser machista, racista e classista é ser transgressor da natureza humana e se constitui numa atitude afetiva patológica por parte do professor. Qualquer discriminação é imoral. A beleza de ser gente está também nessa possibilidade de lutar. O fundamento da ética para respeitar a autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 1999:66-67).

2.4. *Ensinar exige bom senso.* “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante devo fazer de minha prática” assim inicia o autor essa reflexão. Na minha percepção, o bom senso se constitui numa dimensão do cuidado no processo educativo. Pode se traduzir no ato de aceitar um trabalho atrasado de um aluno que não teve condições de realizá-lo antes; facilita que na articulação da minha autoridade, das minhas decisões, do estabelecimento de tarefas, nas cobranças eu não seja autoritário. Saber respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do meu educando é ter algumas virtudes pelas quais o meu saber é autêntico e coerente com o meu agir afetivo.

O bom senso se faz no corpo da curiosidade. No exercício do bom senso se supera o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos. Não me permitirá afirmar que a fome e a miséria é uma fatalidade e que devemos esperar pacientemente que a realidade mude. Freire dirá que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação que é possível mudar. Assim a rigorosidade científica é perpassada pelo cuidado amoroso.

O saber da curiosidade ingênua do aluno deve ser superado pela curiosidade epistemológica para a qual é estimulado e

facilitado no meu trabalho educativo. Não posso negar o respeito da dignidade, da autonomia e da identidade do educando. Se o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, estes devem participar da avaliação (FREIRE, 1999:72). Somente em dimensão afetiva comprometida e consciente é possível uma participação comunitária na avaliação. Somente nessa condição posso “chamar atenção” do meu colega: na condição de estar afetivamente comprometido com ele. Caso contrário não há responsabilidade ética e a crítica que eu fizer será destrutiva porque não tem uma raiz de cuidado e solidariedade em vista do projeto educativo.

Esta avaliação crítica da prática vai mostrar a exigência de virtudes que permitam a avaliação e o respeito pelo educando. São indispensáveis na prática educativa para manter o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do aluno. Elas ajudam a diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, entre o discurso e a prática. Não há respeito à dignidade se eu ironizo, discrimino ou inibo o aluno com minha arrogância. Meu testemunho é da irresponsabilidade! “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 1999:72-73).

A responsabilidade amorosa do professor é sempre grande. A natureza de sua prática é formadora. A presença do professor é exemplar na sala de aula. E ninguém escapa ao juízo dos alunos. “E o pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala de aula” (FREIRE, 1999:73).

Sejam quais forem as características do professor: autoritário, licencioso, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso da vida e das gentes, mal amado, raivoso do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, ele sempre deixará marca, positiva ou negativa. Tudo passa por seus afetos e por suas conseqüentes atitudes. Ele é exemplo de lucidez e engajamento ou é irresponsável e cúmplice de um sistema que mantém os alunos na alienação. As condições de adversidade do ambiente, do contexto do espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1999:73).

2.5. *Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.* A densidade da fala de Paulo Freire emerge de suas frases curtas e recheadas de sabedoria e conhecimento. Um exemplo: “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 1999:74). No contexto atual nós corremos o risco da decepção, do indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento dos braços.

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Mesmo sendo desrespeitado pela desqualificação a que é jogada a prática pedagógica não tenho direito de desamá-la e aos meus alunos. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Diante do desrespeito dos poderes públicos com a educação eu não posso reduzir a atividade pedagógica a um *bico*, rejeitando também a uma prática afetiva de tios e de tias (FREIRE, 1999:75). Diante da ineficácia de modalidades de luta como as greves é preciso reinventar a forma de lutar.

2.6. *Ensinar exige apreensão da realidade.* A raiz da educabilidade do ser humano está no fato de sua inconclusividade.

Somos seres capazes de aprender. Somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora. “Aprender, para nós, é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito” (FREIRE, 1999:77). Toda a prática educativa requer a existência do sujeito, daí seu cunho gnosiológico: a existência de objetos; conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias. Daí a politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política; de não poder ser neutra (FREIRE, 1999:77). À medida que assumimos a postura da chamada neutralidade estamos dando nosso atestado de omissão e de falta de cuidado afetivo; não assumimos o compromisso com o outro, sequer com a gente mesmo.

Este mesmo pensamento continua à medida que Freire considera que especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso *política*, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à nossa atividade docente. Nosso papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Primordialmente nossa posição tem de ser de respeito à pessoa que queira mudar ou que não queira mudar. Não podemos desconhecer o seu direito. Nosso papel é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos (FREIRE, 1999:79-80). Muitas vezes o professor, para não dizer o educador, no desejo de defender seu pensamento, tem dificuldade de incorporar essa atitude afetiva com seus educandos.

2.7. Ensinar exige alegria e esperança. A alegria é resultado da conexão com a nossa vitalidade, com o potencial de um grupo unido numa luta comum, vinculado pelos laços afetivos. Paulo Freire sempre se envolveu com alegria em sua prática educativa. Isto fazia o clima do espaço pedagógico. “Há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1999:80). A esperança faz parte da natureza humana. Consciente do inacabamento estou predisposto a participar do movimento constante de busca. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, é um tempero indispensável à experiência histórica. Sou um ser de esperança. Uma das nossas brigas como seres humanos deve ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 1999:80-81).

Sem afeto é possível a negação dos sonhos, das utopias, da esperança. Freire denuncia que a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se.

Paulo Freire, em seus trabalhos com Denilson Pinto, um jovem educador que vivia nas palavras, na reflexão e em cada ação a coerência de sua opção democrática e popular, caminhavam na periferia de Olinda “com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com a sua quase ausência – ou ausência -, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor”. “Tropeçando na dor humana nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. [...] Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída?” (FREIRE, 1999:82-83). Este é um interrogar ético, amoroso radical em relação à situação dos favelados, despertado pela sensibilidade humana de ambos.

Depois de considerar que além dos mocambos, nos depósitos de lixo da prefeitura a população procurava alimento para matar a fome e conhecendo o episódio de uma senhora que preparou o almoço domingueiro com os restos de seios amputados e jogados no lixo hospitalar, Paulo Freire reitera que esta realidade não é inexorável. Está sendo como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos lutar. É um domínio onde dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética. O professor desesperançado diria e repetiria que se trata de um caso irreversível e sem solução. Discurso repetido pelos donos do sistema que encontra nos pobres os culpados de sua pobreza e miséria. E Freire afirma com profunda sensibilidade afetiva e ética:

Tenho direito de ter raiva, de manifestá-la, como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. [...] Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, a minha justa ira, se funda em minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos (FREIRE, 1999:84)

A manifestação da raiva é manifestação da indignação, uma raiva que brota da exigência de mudança, elemento motivador para o engajamento com os menos favorecidos. E Freire aceita a condição de silenciado para bem lutar contra a negação de si mesmo. A questão da legitimidade da raiva contra a docilidade fatalista foi tema da conversa de ambos em toda aquela manhã.

2.8. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Para Freire se trata de um saber primordial, indispensável a quem chega na favela e que pretende que sua vivência se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. No mundo da história, da cultura, da política, constato, não para me adaptar, mas para mudar. Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, nos mostra o autor (FREIRE, 1999:86). Constatar e conscientizar-se é condição de operacionalidade e motivação afetiva para nossa luta de transformação.

Podemos ter na resistência: a compreensão do futuro como problema e vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo; fundamento para a nossa rebeldia e não para nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. A rebeldia nos afirma diante das injustiças. Esta postura deve nos levar a uma postura mais radical e crítica: a revolucionária, fundamentalmente anunciadora, segundo Freire.

“Mudar é difícil, mas é possível” é o saber estrutural para programar nossa ação político-pedagógica. Lembrava Denílson cujo êxito educativo se centralizava nessa certeza da mudança possível. Este saber seria o princípio de ação que abre caminho na criação e constituição de outros saberes indispensáveis. Efetivamente, na verdade, se trata de desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Neste sentido, não podemos aceitar, impassíveis à política assistencialista que,

anestesiando a consciência oprimida, prorroga sem fim a necessária mudança da sociedade. (FREIRE, 1999:782-88-89).

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar tenho, enquanto educador, de ir me tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá a eficácia. É o saber de que falei –mudar é difícil, mas é possível. (FREIRE, 1999: 89).

O processo de mudança se inicia no diálogo “em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (FREIRE, 1999:90-91). A viabilidade da luta política passa originariamente pelo diálogo, articulação de uma dimensão elementar do afeto nas relações de decisão. No diálogo permito que o outro seja e se revele como tal em sua situação.

Um dos equívocos dos militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão de mundo dos grupos populares. “Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 1999:91-92). Assim Paulo Freire continua com o exemplo de que a alfabetização numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se realizar uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá extrojando a culpa indevida, expulsando o opressor de dentro do oprimido, substituindo-a por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 1999:91-92).

2.9. Falando que Ensinar exige curiosidade. Para Freire o exemplo de contra-educação está nos processos que inibem ou dificultam a curiosidade do educando. Autoritarismo e paternalismo são duas formas de negação da curiosidade dos educandos. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. A curiosidade que

silência a outra se nega a si mesma. Novamente Paulo Freire vai ressaltar, nesta questão a dimensão do afeto:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando é, o que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesmo, que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro expô-lo aos demais (FREIRE, 1999:95).

Cada professor deveria saber que sem curiosidade não aprende e nem ensina (FREIRE, 1999:94-95). Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta são formas de exercício. Enfim, trata-se de um processo de dialogicidade que para nosso objetivo, recoloca o tema da afetividade na forma de expressão dialógica.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e os alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O importante é que o professor e os alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 1999:95).

O bom professor é o que consegue trazer seu aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio, os alunos cansam, mas não dormem porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. A condição é que o professor se ache repousado no *saber* que: a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. Quando éramos crianças a inquietante busca de conhecimento do mundo nos deslumbrava a cada descoberta. Educar é resgatar pelo cuidado amoroso e ético com o aluno, a condição natural da curiosidade pela verdade.

Novamente a referência à sensibilidade se faz presente quando o autor afirma que o exercício da curiosidade convoca a imaginação, à intuição, às emoções, à capacidade de conjecturar, de comparar. O mundo da afetividade está em que, satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continuam em pé. Não haveria a existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. Um dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica (FREIRE, 1999:97-98).

Outro saber importante para a prática educativa é o de lidarmos em relação à autoridade-liberdade. Autoridade e liberdade se articulam diretamente com a postura afetiva do professor. Na prática educativa percebe-se que a autoridade se instaura a partir de uma relação de contato e de vínculo professor-aluno, uma relação de amizade, de amor indiferenciado do professor com os educandos, do respeito dos alunos por seus professores. A liberdade só existe sobre os fundamentos do amor. Não há efetivamente liberdade sem o amor. Nós somos seres livres porque amamos. Um professor que não ama seus alunos provavelmente não terá prazer em trabalhar, não terá facilidade de se comunicar, terá dificuldade de diálogo, será mais propenso ao autoritarismo, enfim, a tudo que uma atitude não amorosa pode provocar. Freire coloca inclusive que a disciplina é resultado do equilíbrio entre a autoridade e a liberdade. Eu questionaria esta interpretação à medida que a autoridade não representa limite à liberdade. Ambas têm a mesma fonte e a liberdade não fere a autoridade neste caso.

O autoritarismo e a licenciosidade são a ruptura do equilíbrio entre autoridade e liberdade, sendo então formas indisciplinadas de comportamento que negam a vocação ontológica do ser humano, desaparecendo ambas. Concordamos neste aspecto que a liberdade e a disciplina desapareçam sob o autoritarismo e a licenciosidade, contudo pela falta de amor, porque o equilíbrio entre autoridade e liberdade está, parece, pressupondo uma certa negação um do outro. E Freire continua que somente nas práticas em que a autoridade e a liberdade se afirmam e se preservam é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para ser mais.

Paulo Freire, na visão dialética em que se fundamenta, entende que o bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso entre autoridade e liberdade, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Por isso é necessário que ambas se convertam cada vez mais ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno que me preparo para assumir ou refazer o meu exercício de autoridade de professor.

Ao leitor

Seguiremos no próximo número desta revista a segunda parte desta abordagem e da nossa conclusão sobre este trabalho. Por ora desejamos que cada um possa fazer sua reflexão e desenvolver sua própria abordagem a respeito.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Biodanza y Educación

Rolando Toro Araneda*

La Biodanza es la única alternativa: cambiar la estructura afectiva de la especie humana, de ahí vienen todas las otras consecuencias. Por ejemplo: no hay aprendizaje ni creatividad sin una motivación afectiva. Muchas veces, en la educación formal, la creatividad queda cercenada en su mecanismo sutil, que es la afectividad. La falta de afectividad -sea en educación o en terapias- es la causa del fracaso de estas disciplinas. Todas las cualidades de lo cognitivo, de lo creativo, del crecimiento de la capacidad semántica, provienen de un fondo afectivo que es irrenunciable.

Las propuestas de la educación están absolutamente desorientadas. La filosofía de la educación está en crisis -y siempre lo ha estado- por eso el mundo está como está. Se oye decir: “los fines de la educación son preparar a los niños para los grandes desafíos del tercer milenio”. “No”, dicen otros, “los fines de la educación son acendrar el nacionalismo y la identidad nacional”. Esto lo he oído en congresos mundiales, con dirigentes máximos de la educación, con ministros. “No”, dice otro, “lo que hay que hacer es alfabetizar, primero que nada”. ¡Quién va a negar la importancia de la alfabetización! Pero miles de criminales son alfabetizados. Lo que les quiero decir es que el punto de partida de la educación tiene que ser la reestructuración afectiva. Y que para ello es necesario introducir -como mediación- la Biodanza.

* Creador del Sistema Biodanza y Presidente de la International Biocentric Foundation

“Estamos consiguiendo nuestra finalidad”, oímos decir, porque se consigue productividad, eficiencia, excelencia ¿excelencia en qué? En la computadora. Y el fracaso total en la casa, en la relación con los hijos. El triunfo ¿qué triunfo? Haber hecho crecer la empresa, haber subido las entradas de la empresa y el fracaso total en la vida personal, en la vida sexual, en el encanto de vivir, lleno de úlceras, lleno de estrés.

La Biodanza es una postura filosófica, una propuesta educacional y una metodología de contenidos. El principio biocéntrico es: la vida al centro. Aprender a aprender. Aprender a vivir. Eso es lo que hay que saber. En la programática de las escuelas hay que hacer algunos cambios. Yo no estoy descalificando la educación tradicional, pero hay que hacer cambios profundos, de lo contrario no hay esperanzas para la especie humana. La gente no se da cuenta de que hay que pensar en forma macroscópica, mirar los problemas desde la altura.

Pregunta: ¿Existe algún tipo de metodología desde la epistemología fenomenológica?

Rolando Toro: Efectivamente, la educación biocéntrica está muchísimo más cerca de la fenomenología. Hemos estudiado bien el proceso de la fenomenología en Ulcer, Merlau Ponty y los modernos fenomenólogos. Estas sensaciones de sufrimiento, de frustración, de soledad, no se pueden cuantificar, pero existen y tienen un valor científico cualitativo que hay que considerar.

Esta pregunta es muy atingente: nosotros preguntamos mediante encuestas, a más de 300 personas, acerca de qué es lo que querían para sus vidas. No pusimos una lista de opciones, sino que la respuesta era personal: ‘quiero amar y ser amado’, ‘quiero asumir la homosexualidad’, ‘quiero tocar guitarra’, etc. Las respuestas fueron sometidas a la reducción fenomenológica y de allí aparecieron las 5 líneas de vivencia con las que trabaja

Biodanza: vitalidad, erotismo, creatividad, afectividad y trascendencia.

Todos quieren amor, energía disponible para la acción, salud, placer, contacto y encantamiento dionisiaco. Todos quieren afecto, amistad, buena relación con sus amores, trascendencia. (Claro que por ahí hay alguno que quiere levitar, pero esto ya cae un poco fuera...). A partir de estos 5 grandes conjuntos -que son las 5 líneas de vivencia- organizamos ejercicios para cada uno de ellos. Ejercicios para el desarrollo de la vitalidad y de la salud, para aumentar la homeostasis, la autorregulación y la alegría de vivir. Ejercicios para la sexualidad, la seducción, para aprender a acariciar, mirar a los ojos y saber el lenguaje del encantamiento. Ejercicios para la creatividad, la innovación y la transgresión de las costumbres bloqueadoras de la vida; para aprender a exponer con entera libertad lo que no te gusta del sistema en que estamos viviendo. Ejercicios para poder comunicarnos, tener ternura, que nos acaricien, que nos miren, que nos abracen, que podamos andar de la mano por la calle. (Porque andar de la mano por la calle es un acto político: si todo el mundo anduviera de la mano por la calle no habría guerras). Y ejercicios para la trascendencia, para ser capaces de sentir empatía, de saber ponernos en el lugar del otro, disminuyendo el ego; y perseguir la unidad a la que pertenecemos, la unidad cósmica. Para realizar este abordaje de las experiencias humanas -en Biodanza- hemos tenido que usar la fenomenología.

Pregunta: El Ministerio de Educación es una instancia que pertenece a un Estado y un Estado trata de reproducir el sistema social, económico, político en el que vive. ¿Es posible hacer algo con el Ministerio de Educación que sea realmente válido para desarrollar el potencial humano? El sistema en el que ahora estamos es el neoliberal, por lo tanto ¿cuál sería la manera de introducir la Biodanza en los colegios, que justamente estuviera amparada por el Ministerio de Educación, que es parte del sistema?

Rolando Toro: Esta pregunta es de extraordinaria importancia, porque aborda la dimensión sociológica. Para que el Ministerio de Educación y los centros educacionales introduzcan la Biodanza, es necesario que cada uno de ustedes vaya a seducir a un director, que cada uno de ustedes vaya a seducir a un ministro de cultura o de educación, que se introduzcan dentro del sistema, no que se automarginen. Yo no propongo la transformación total de la educación, sino que propongo la introducción de Biodanza como mediación, como primer paso, en un sistema en que están profundamente equivocados. La riqueza más grande que tiene un país es el sistema nervioso de sus habitantes. No lo es el cobre, ni los cereales, ni los aviones, ni las fuerzas armadas: la riqueza es el sistema nervioso de las personas. Pero esto contrasta con la distribución de los fondos de que dispone el país. Comparen ustedes el presupuesto para las Fuerzas Armadas con el presupuesto para la educación. Es algo grotesco, no hay la menor noción de la importancia que tiene el ser humano. Para educación las últimas migajas del erario nacional. Los profesores tienen que llevar sus tristezas, sus preocupaciones económicas a las escuelas, en vez de ir tranquilos, felices. La misión de un profesor es una misión sagrada, es una misión sutil, maravillosa. Pero, ¿cómo vas a convencer a los políticos de esta postura? Solamente seduciendo a través de pequeños grupos y entrando poco a poco, solapadamente, hasta infectar completamente el sistema.

Dr. Víctor Fernández: Rolando, tú sabes que yo tengo en mi laboratorio, en la Facultad de Medicina, lo que he llamado un *kinder garden* experimental. Este consiste en estimular -en términos afectivos- a las ratitas que están allí: escuchan música, reciben estímulos de luces de colores, tienen libertad de movimiento, escaleras, rampas, natación. Esto es absolutamente científico, comprobable: yo he tomado fotos de las neuronas de aquellas ratitas que han sido estimuladas. Y la diferencia entre una neurona de una ratita estimulada afectivamente y una ratita no estimulada, es enorme. Los resultados están publicados en revistas como *Print Research*, *Developement Research*, *General Compacting Neurologic*, que no son revistas que acojan todo lo que

uno diga simplemente, sino que someten cada uno de estos trabajos a expertos.

Yo he sido, durante un tiempo largo, editor de una revista que recibe el nombre de *Nutritional Neuroscience*, por el efecto que la nutrición tiene sobre el desarrollo de las neuronas. Pero yo he trabajado fundamentalmente en la estimulación, y la diferencia entre estimular y no estimular es enorme. Y a mí esto me gustaría mostrárselo a todos los educadores: la diferencia es dramática. Y esto revela lo que tú señalabas: a la educación se le dan las migajas y, sin embargo, lo más importante es el desarrollo de las neuronas, el desarrollo de los componentes no solamente cognitivos. Hoy día estamos haciendo una investigación en la corteza límbica -que es la corteza que tiene que ver con el mundo de las emociones- y hemos encontrado que la corteza límbica se beneficia enormemente con el movimiento. Y yo pienso en esos pobres niños que están en los colegios y que a veces el profesor no les da ninguna posibilidad de movimiento, los mantiene sentados, no los deja que expresen sus capacidades o anhelos. Y eso es terrible.

Hay que cambiar profunda y totalmente la manera en que estamos haciendo educación. Lo más importante es permitir la capacidad del niño de recibir encantamiento, tal como lo revela en su libro Gabriel García Márquez, cuando dice “yo tuve la suerte -cuando fui alumno- de recibir estimulación de mis órganos de los sentidos; y yo soy el escritor que soy porque en esa etapa de mi desarrollo fui estimulado en términos afectivos”. Y Nelson Mandela dice: “Yo aprendí de mi madre la capacidad de emocionarme ante los eventos del mundo y yo soy quien soy gracias a eso que aprendí en mi primera juventud, cuando mi madre me proporcionaba historias que mejoraron mis posibilidades de ser creativo”. Y esto lo vemos poco. Vemos una enseñanza más impositiva que creativa.

Y yo creo, Rolando, que la Biodanza puede ser la solución para este mundo de gran violencia, donde hay muy poca libertad de movimiento. Charles Darwin señala, por ejemplo, que los pobres conejos que están encerrados en una jaula por generaciones, tiene un cerebro mucho menos desarrollado que el conejo silvestre,

señalando que el movimiento, la danza, los colores, la música, son esenciales para el desarrollo. Y eso nosotros lo hemos fotografiado en las neuronas. Nadie podría hoy día tener la menor duda de la importancia de esto.

Rolando Toro: Agradezco al doctor Víctor Fernández, profesor de la Escuela de Medicina, uno de los hombres que más sabe de neurociencia, un grande del pensamiento científico chileno, esta intervención. Habríamos querido que estuviera en la Mesa y ocupara ojalá el máximo de tiempo en sus observaciones, en dar a conocer su experiencia.

Respecto al efecto de las caricias, podríamos llenar la mitad de esta pieza con los trabajos científicos que existen sobre el efecto de las caricias. Primero sobre las ratas, lo que se hizo ya hace tiempo: las ratas soportan mucho más el estrés cuando son acariciadas que otro grupo de ratas que no son acariciadas. Después René Spitz descubrió que la caricia era esencial en los niños institucionalizados. Los niños no acariciados tienen una alta mortalidad, caen en depresión anaclítica y marasmo. Entonces se permitió que las madres entren a los hospitales y los acaricien. Después se vio que los niños psicópatas, cuando se les da continente, cambian su comportamiento. Por otra parte, en las enfermedades psicosomáticas hay un factor importantísimo que es la falta de recibir amor y sexo. Después se descubrió que los viejos mejoraba la motricidad, disminuían sus síntomas de decadencia con la caricia. Es decir, las caricias sirven para todo el mundo.

Pregunta: ¿Cómo poder llegar a las personas que son escépticas a la Biodanza?

Rolando Toro: Convencer a las personas que están bajo una fuerte ideología es muy difícil. Solamente por contagio, reeducando poco a poco a estas personas se puede producir un cambio, pero hay muchos que no tienen remedio y hay que dejarlos. Esto a veces es difícil. Pero por otra parte, hay miles y miles de personas que están adhiriendo a Biodanza en todo el

mundo. Se calcula que una persona que cree en Biodanza contagia a 8 personas, así es que, de todas maneras, esto se va extendiendo.

Pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre Biodanza y Musicoterapia?

Rolando Toro: La Musicoterapia hace bien, la música en sí misma tiene un poder. Sólo que en Biodanza se unen 4 grandes poderes de transformación y en su combinatoria constituyen un haz de gran complejidad y gran potencia, que es superior a la suma de éstas. La música, más el amor, el contacto, el movimiento integrado, el trance y la trascendencia, constituyen un haz de transformación muy poderoso. Cuando estaba en Chile y había sido expulsado de la universidad por el régimen militar, fui invitado a Buenos Aires, al congreso de Musicoterapia dirigido por Rolando Bennenson y allí se dieron cuenta de que a la Musicoterapia había que agregarle contacto. Hay diferencias cualitativas y creo que es muy positivo estudiar Musicoterapia.

Pregunta: ¿Es la vivencia la prioridad en Biodanza?

Rolando Toro: Efectivamente, la prioridad es la vivencia. Pero es muy importante tener un contexto teórico y los aportes de la neurociencia, por ejemplo, son esenciales. La teoría es la llave maestra para entrar en los ambientes académicos, porque este lenguaje es el que entiende el sistema. Y la ciencia se da permiso para danzar, siempre que se explique qué es lo que sucede. Reconocemos la tremenda importancia que tiene la teoría como infraestructura y, por supuesto, damos la prioridad a la vivencia corporal y emocional.

Educación Biocéntrica. Palabras de Clausura*

Rolando Toro Araneda*

Voy a exponer con imágenes de la realidad de las escuelas, porque a veces una imagen habla más que muchas palabras.

Estas niñas de tres años ya están influenciadas por la Biodanza y han descubierto el abrazo. La importancia del abrazo, no sólo en los niños, sino también en los adultos, es muy grande, es un fenómeno cósmico, para decirlo en su verdadera dimensión.

Aquí, aprendiendo a tocarse, cosa que jamás se enseña en las escuelas, sin embargo es un aprendizaje primal, algo esencial.

Aquí, la profesora enseñando a tocarse tímidamente, sutilmente, de modo que el contacto se hace progresivo.

Escenas de ternura entre los compañeros, cosa que en una escuela sería un escándalo y que es la enseñanza esencial, primal, es más importante que saber la fecha de nacimiento de Bernardo O'Higgins.

Este es un ejercicio de eutonía en que se unen los dedos índices y que permite respetar la intencionalidad recíproca.

* Creador del Sistema Biodanza y Presidente de la International Biocentric Foundation
Esta exposición se realizó apoyada con diapositivas

Esto es un ejercicio de regresión en que un niño da continente y cuidado a un compañero. Este es un aprendizaje extraordinario. Es mucho más importante que saberse la tabla del 5, porque lo que tienen que aprender los niños es a relacionarse profundamente a nivel afectivo.

Aquí, esta niña atraviesa entre dos hileras, triunfante y realiza un acto de autoafirmación y triunfo personal ante sus compañeros.

Este es uno de los aprendizajes más importantes que puede haber en la vida: aprender a mirarse a los ojos. Los niños en general miran durante un instante y retiran la vista, pero mirarse a los ojos en forma más detenida permite entrar en el alma del otro.

Respecto a la agresividad: es un instinto normal en el ser humano, es un instinto de supervivencia y sirve para poner límites cuando se es agredido, pero al mismo tiempo no hay que confundir la agresividad con la violencia. La violencia es la destructibilidad sin motivo, o con motivos pueriles, pero cuando la agresividad se practica alegremente -como entre los cachorros de leones- se está reforzando la identidad, sin el espíritu de destructibilidad ni de competencia.

Un niño guiando a otro, así aprenden a confiar y el compañero que lo guía toma una responsabilidad. En Biodanza la discriminación no existe, no se puede discriminar, porque la discriminación es una enfermedad mental gravísima. Los niños desde pequeños deben aprender a sentir que el compañero, por muy diferente, es un ser humano como él.

Un abrazo grupal, que da la emoción y el sentimiento de solidaridad y de unidad de grupo.

Eutonía de piernas, en que se unen las piernas, sintiendo las intencionalidades de su compañero en forma de un juego muy divertido, que les gusta mucho.

Una actividad biocéntrica es preparar alimentos, hacer helados, hacer pan. Después lo comparten, comen juntos los alimentos que han preparado.

El vínculo con la vida a un nivel cotidiano, la construcción de objetos, de juegos, desarrolla la creatividad en forma extraordinaria. Hay toda una metodología en Biodanza de juegos de construcción.

La relación con la profesora: los niños no están sentados en sillas escuchando, sino que hay un diálogo, un encanto en el relatorio. Estamos creando Escuelas Biocéntricas en distintos lugares del planeta, en las que se aplica toda la concepción biocéntrica en la escuela.

En el Instituto de Ciegos de Bahía, en Brasil, se hace Biodanza con niños ciegos, lo que da un resultado extraordinario en el sentido de que se abre una nueva sensibilidad frente al espacio, se aprecia la libertad de movimientos, aprenden a moverse.

En esta imagen se ve a los niños imitando a animales.

Hay sesiones en que trabajan adultos y niños, hay una exigencia en la Escuela Biocéntrica de que en la Biodanza participe la familia, los profesores y los alumnos y, en muchas escuelas, estamos haciendo sesiones cada 40 días. Hay juegos entre el papá y los niños, ellos pueden andar a caballo arriba de sus padres, se revuelcan juntos, es decir, ya no existe esa relación autoritaria, sino que es una relación lúdica con el padre, con los abuelos, con los tíos.

Hay dibujos que muestran cómo está ligada la escritura, que es un esfuerzo semántico, con la afectividad. La madre y la hija unidas a través de sus cuerpos y dentro de un corazón. Esto muestra que, para la escritura y el dibujo, hay una clara motivación afectiva.

Niñas adolescentes en situación de riesgo -delincuencia, prostitución, embarazo precoz- en una institución de Temuco, guiadas por mi hija Pilar Toro. A través de la danza se transformaron completamente, tomaron contacto con su intimidad,

con lo más profundo de ellas mismas. En todos los casos de adolescentes en situación de riesgo, la Biodanza da un resultado extraordinario. Tenemos muchos grupos de adolescentes en situación de riesgo. En Recife hay un centro de 500 niños que han sido recogidos de las calles y que tienen Biodanza y otras actividades: computación, costura danza, música, cerámica.

Adolescentes de un grupo escolar chileno que eran terribles, desafiantes, indiferentes. La profesora les llevó un *sandwich* el primer día y ellos lo tiraron al techo, entonces ella los imitó. Pero después de un par de semanas estaban mansitos, dulces, comunicados. Se desarrolla una interioridad en ellos, no hacen payasadas. Todo lo que no se puede hacer en las escuelas, ellos lo hacen en la clase de Biodanza: tenderse en el suelo, rodar, dar saltos, gritar, liberar tensiones. Es un trabajo muy lindo con los adolescentes.

BIODANÇA - UMA NOVA LINGUAGEM

Liliana Viotti*

Presenciamos um momento precioso. Simultaneamente assustados e entusiasmados, temos o privilégio de assistir a uma das maiores mudanças de consciência da história da humanidade. A palavra-chave desse momento é **paradigma**. Em todos os segmentos sociais ouve-se o refrão: estamos atravessando uma mudança paradigmática, uma crise de paradigmas. Mas como desponta essa transformação? Que elementos delineiam o novo modelo? Tudo indica que, nesses momentos cruciais como descreve Thomas Khun em seu livro **A Estrutura das Revoluções Científicas**, algumas respostas começam a fugir do esperado, da expectativa vigente. Indícios despontam, são percebidos. E se estivermos atentos aos artistas e aos gênios, vamos vê-los apontando para algo que ainda não chegou.

Nesse contexto a Biodança deu seus primeiros passos há trinta anos atrás, fruto da observação e da experiência de um antropólogo, psicólogo, poeta e pintor chileno, Rolando Toro, na época responsável pelas Cadeiras de Psicologia Experimental e Criatividade da Universidade Católica de Santiago do Chile. Desde seu início, a Biodança já continha em seu modelo teórico, em sua forma de conceber a vida, o embrião dessa nova visão, hoje já integrada ao cotidiano.

A Biodança parte do princípio biocêntrico, a vida como centro da percepção do mundo, como centro da ação e referência da realidade. Sua Proposta é proporcionar uma contínua atenção aos fatores que preservam, estimulam, mantêm e nutrem a vida Sua

formulação parte de uma observação da natureza – “nosso Mestre é a natureza”, diz Rolando Toro.

Nesse contexto, a Biodança visa estimular a saúde, a nossa parte sã, nossa excelência, e resgatar os valores que nos vinculam a nós mesmos, à nossa essência primordial, que nos vinculam ao outro, dando ao afeto o lugar de fonte reguladora da nossa existência, e que nos vinculam ao mundo, à totalidade à qual pertencemos. Sua orientação é a integração; integração corpo e mente, matéria e espírito, racional, emocional, intuição, reflexão, integração eu-tu, eu-mundo, integração do sentir ao pensar e agir.

Mas, a meu ver, o que vem tornar a Biodança uma resposta absolutamente coerente com a nossa época é a linguagem que utiliza. Herdeiros que somos do racionalismo cartesiano, herdeiros que somos do pensamento grego e da civilização judaico-cristã, nossa via de acesso à realidade é o pensar, mais especificamente, a fala, a palavra. Carl Sagan diz que a fala foi de tal brilhantismo na história da humanidade, que podemos compará-la ao sol: este não nos deixa ver as estrelas. No entanto, as estrelas continuam lá. Contraditoriamente, ao repensarmos nossa realidade, transformando nossos velhos paradigmas, ainda usamos a mesma velha linguagem. Para questionar o racionalismo, continuamos usando a via da razão. A Biodança vem nos permitir o acesso à realidade por outra via, por outro canal, por outra linguagem cala nossa fala para ouvir nosso corpo, instinto e emoção.

Sua fala é silenciosa: música, gestos, movimento e olhar. Apreendemos a realidade não ao pensarmos nela, mas ao senti-la. Abrimos espaço ao corpo sensível num mundo sensível de que nos fala Merleau Ponty: aprendemos sobre nós mesmos não através da consciência, como nos foi passado, mas através da vivência inversão epistemológica que nos faz transformar a realidade ao vivê-la.

A aprendizagem, então, se faz no próprio ato de viver - a vivência é a vida acontecendo particularmente, singularmente. O ponto de partida para o olhar o mundo e transformá-lo é minha própria vida vivida. O ponto de partida do conhecimento é a expressão do mundo na pessoa que conhece; é a vivência como

lugar de totalização do ser. O conhecimento não se dá, portanto, pela via racional, mas pelo corpo, que nos abre caminho ao inacessível ao incognoscível, que nos torna capazes de dialogar com o mundo. O conhecimento passa a ser um ato de paixão e não de poder

A Biodança surgiu no momento em que percebemos que a razão e o conhecimento não se mostraram suficientes para responder aos problemas do mundo: que os modelos educacionais e terapêuticos não têm se mostrado eficazes na construção de uma sociedade mais justa e humana. Ela instaura uma nova linguagem e um novo código, que integra a razão e o coração, e onde o conhecimento se torna indissociável da vivência, do amor e da compaixão.

Mais do que uma proposta terapêutica, a atuação da Biodança é pedagógica.

Biodança pode ser definida como um "sistema de integração afetiva, renovação orgânica e reaprendizagem das funções originais da vida". Através de vivências em grupo, que integram o gesto, a música, a dança e o canto, estimula o desenvolvimento de potenciais humanos que geralmente se encontram reprimidos pela cultura. Baseada no tripé música, emoção e movimento, a Biodança, propõe uma revisão dos valores que fundamentam nossa vida na direção de valores mais naturais, orgânicos, ligados aos instintos e às necessidades vitais. Trata-se de diminuir o abismo criado entre a cultura da dimensão do imaginário, e o desejo da dimensão do biológico, abismo criado por uma civilização que aos poucos foi transformando o homem da sua essência, da sua própria natureza.

Da mesma forma que o animal possui instintos fortes que o costumam ao mundo, que dão certeza de seus atos, o diferenciam como espécie e lhe asseguram a sobrevivência, o homem tem também a chave de sua existência, que aponta qual porta deve abrir qual caminho seguir. Essa chave é a sua identidade, aquilo que nasceu para ser e, portanto, deve ser. A Biodança é a busca dessa identidade primordial; é um caminho no processo de individualização, da construção do próprio ser. Identidade que,

segundo Rolando Toro, é "experimentar-se como centro de percepção do mundo e de si mesmo a partir da comovedora experiência de sentir-se vivo". Identidade que se traduz no sentir a si mesmo e não mais no pensar a si mesmo, na sensação de ser fiel a si mesmo, de ser cúmplice de si mesmo. Uma identidade verdadeira que, quando assumida no sentido da sua singularidade, conduz o ser humano à solidariedade, ao afeto, pois, ao levar cada um a se amar melhor, abre o caminho para melhor amar o outro. É uma aprendizagem do cuidar, do nutrir, do partilhar, do dar e receber. É o compromisso interno com uma ética natural, interiorizada, ética nascida espontaneamente da mudança de postura diante da vida. Cria-se, na Biodança, um espaço de convivência onde a aprendizagem se faz no olhar do outro, na presença do outro, uma revivência estimulada e protegida por um grupo que se estrutura na relação de afeto.

Por essa sua característica, de resposta às necessidades básicas do ser humano, a Biodança vem sendo utilizada em diversas instituições com extraordinária eficácia. Nas empresas vem sendo incorporada a programas de Desenvolvimento de Equipe, de Qualidade, de Criatividade e de Prevenção ao Stress, pois ajuda a restaurar a força, o ímpeto, a motivação, a relação com o grupo, a consciência de si mesmo, enfim, a alegria de viver. Como diz seu criador, Rolando Toro, "não pretendemos melhorar a qualidade de vida. Somos decididamente mais ambiciosos, pretendemos a felicidade".

Através da linguagem primitiva da dança da vida, do gesto que se repete no cotidiano, através da fala do silêncio e da música, a Biodança se insere nesse novo paradigma que nos leva à redescoberta de valores primordiais. Em sua essência vem apenas mudar a qualidade de nosso olhar em direção às coisas mais óbvias, e às coisas mais simples do ser humano: assumir quem sou eu, assumir que estou vivo, assumir que pertença ao mundo, assumir que preciso amar. Não são esses afinal, os motores essenciais da vida!

Administradora de Empresas, Consultora em Desenvolvimento Humano, Didata em Biodança.

BIBLIOGRAFIA

Kuhn,Thomas.A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS, Editora Perspectiva

Amartya Sen, SOBRE ÉTICA E ECONOMIA, Cia das Letras.

Idem, DESENVOLVIMENTO COM LIBERDADE, Cia das Letras.

Fritjof Capra, AS CONEXÕES OCULTAS, Cultrix Amaná-Key Cap A vida e a liderança nas Organizações, pág. 110 a 139.

Idem, A TEIA DA VIDA, Cultrix Amaná-Key – Cap. Saber que Sabemos pág.224 a 238.

Willis Harman, UMA TOTAL MUDANÇA DE MENTALIDADE, Cultrix/pensamento.

Cap. Os valores Enfáticos do Mundo Pós Moderno.

George Friedmann, O TRABALHO EM MIGALHAS, Ed. Perspectiva

George Land,Beth Jarman, PONTO DE RUPTURA E TRANSFORMAÇÃO, Cultrix

Clase Magistral

Presentación

Claudete Sant'Anna¹

Vamos a dar inicio a la Clase Magistral de Biodanza con el profesor Rolando Toro. Esta actividad de hoy es la culminación de la Semana de Biodanza que celebramos anualmente. Este es el segundo año que la estamos celebrando aquí en Chile. Ayer realizamos el Primer Simposio de Biodanza en Chile, sobre Biodanza, Educación y Terapia, en la Universidad Diego Portales. El profesor Rolando Toro es el creador del Sistema Biodanza, psicólogo y antropólogo. Ha sido docente de Antropología Médica en la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile y de Psicología del Arte de la Pontificia Universidad Católica. Actualmente es el presidente de la International Biocentric Foundation, institución que coordina el movimiento de Biodanza en todo el mundo. Además, es poeta y pintor. Queremos dar las gracias a la Cámara de Diputados y especialmente a la diputada Sra. Maria Antonieta Saa, quien gentilmente ha hecho las gestiones para cedernos este espacio. Bienvenidos a todos y paso la palabra al profesor Rolando Toro. Muchas gracias.

¹ Directora Escuela Modelo de Biodanza

Rolando Toro Araneda²

Estoy profundamente conmovido con la presencia de ustedes, de ver sus rostros, de ver su entusiasmo, sentir sus corazones palpitando en un solo ritmo, en una sola armonía, la armonía de la vida. Ustedes han venido a un llamado tan especial: ¿qué noticias hay del paraíso? ¿cómo es posible la alegría de vivir en un mundo difícil, en un mundo de soledad, de incompreensión, de grandes dificultades?

La propuesta de la alegría de vivir es, a primera vista, utópica, una fantasía poética. ¡No! Todos tienen derecho a la alegría de vivir, derecho al amor, a estar en paz y habitar un mundo decente, no como el que hay actualmente, de injusticias, de violencia. De modo que la propuesta que les estoy haciendo es algo que ya pertenece al corazón de ustedes, ustedes quieren eso, ustedes quieren paz, paz interior y exterior, quieren ternura, comprensión, salud, creatividad, trascendencia. Ustedes aspiran a la grandeza humana. Cada uno de ustedes es un milagro que tiene que responder a lo más íntimo de lo íntimo y no estar divagando en objetivos banales. Lo importante es que ustedes han llegado hoy y vamos a tener una vivencia de danza. Espero que la gran mayoría participe, espero que todos en lo posible puedan tomarse de las manos y sentir que todos somos uno, formamos una unidad cósmica, la especie humana, el más alto nivel de evolución de todos los procesos vivientes, la conciencia y la ternura humanas.

Esta es una mañana con sol, una mañana de gala en que tenemos que celebrar la vida. El movimiento de Biodanza, actualmente, se expande con dimensiones mundiales, está brotando y floreciendo y dando frutos en todas partes del mundo, todos los países de Europa, prácticamente, tienen Biodanza y hay muchas escuelas. Tenemos también en África del Sur y se está extendiendo lentamente hacia el norte. Esta mañana me comunicaron por teléfono que el triunfo en Australia es total, hay toda una revolución, una receptividad inesperada, y esto es muy reciente. En el Japón los cursos de Biodanza son numerosísimos. En Nueva

² Creador del Sistema Biodanza y Presidente de la International Biocentric Foundation.

Zelandia hemos instalado nuevas escuelas y en toda latinoamérica también. En Chile tenemos ya unas 4 o 5 ciudades en las que hay escuelas y profesores. Yo viajo a Europa dos veces por año, a dar cursos. De modo que, en este momento, Biodanza ha adquirido una proyección mundial y esto no es por casualidad, sino porque Biodanza está ofreciendo lo que la gente quiere en lo más profundo de su corazón.

Ustedes se dan cuenta de la dificultad que hay para encontrar el amor, para comunicarse con los hijos, para establecer amistades profundas, sinceras, para sentir la dulzura de vivir. Realmente estamos en una civilización enferma y la única curación, el único remedio es el amor, es tener el coraje de sentir al otro como un hermano, sin reticencias, adivinar su alma, no estar observando desde fuera los detalles de su nariz, de su peinado, de su vestimenta, sino que conectarse con las almas. Eso es lo que tenemos que hacer con urgencia, en dos o tres generaciones puede cambiar el psiquismo de la especie humana, en dos o tres generaciones puede aparecer la afectividad que está tan decadente.

Ya lo he dicho otras veces, que estamos orgullosos de la tecnología moderna: hay una capacidad de inteligencia, de persistencia, de vocación tecnología extraordinaria. Los milagros que hace la tecnología moderna son casi inconcebibles: andar, por ejemplo, con un objeto en la cartera y comunicarte con un amigo en Europa. Es decir, si empezamos a pensar en los progresos de la tecnología quedamos asombrados. Pero en el terreno afectivo estamos en la Edad de Piedra, somos unos trogloditas. Entonces si trabajamos para que la humanidad mejore, para que entre por un camino evolutivo de plenitud para nuestros hijos, nietos y bisnietos, habremos construido un mundo respetable.

En esta reunión vamos a hacer una clase de iniciación. Hay muchos de ustedes que no conocen cuál es el Sistema Biodanza en la realidad, sentirlo en el cuerpo. Y no tengan temor de sacarse los zapatos, tomarse de las manos y danzar con amor. Para muchos será una iniciación en el sentido mítico de la palabra, una iniciación en una nueva apertura de la conciencia y, sobre todo, al gran milagro del amor.

Quisiera que ustedes hicieran algunas preguntas antes de comenzar la vivencia, porque el objetivo de esta mañana es la vivencia.

Pregunta: ¿Se ha trabajado con el adulto mayor?

Rolando Toro: El trabajo con el adulto mayor, con los viejos... a mí me encanta la palabra viejo, yo soy viejo y estoy contentísimo de serlo. Eso de “la edad dorada del adulto mayor” es un eufemismo, como si las personas que tuvieran mayor edad tuvieran que avergonzarse por ello, cuando en realidad la vejez es una cosa estupenda. Sinceramente, yo no quisiera volver a los 40 años -era bastante insoportable- me gusta mucho esta edad. Tengo una percepción de la naturaleza, de la poesía, de la música, de los frutos, de las almas que veo a través de los rostros; tengo a la música de Vivaldi y a la danza; tengo a los amigos, a los hijos, a los nietos y a los bisnietos; tengo a mi mujer; en fin, no puedo quejarme. Llegar a viejo es una cosa muy interesante, extraordinariamente interesante. Entonces, la Biodanza para el adulto mayor es indispensable, para que las personas mayores se den cuenta en qué mundo están, en qué mundo de abundancia. El trabajo con los ancianos es maravilloso, en varios países tenemos grupos de 300 ancianos danzando.

A veces nos quejamos de que somos pobres: es verdad que no tenemos lámparas de lágrimas en la casa, tenemos el sol, la luna, las estrellas; es verdad que no tenemos tapetes persas fabricados por ingeniosos artífices, tenemos el pasto, la arena de la playa; tal vez no tenemos esos baños maravillosos, con cambios de temperatura, de potencia, con perfumes, tenemos el mar, los ríos; tenemos cerca la máxima belleza, el amor de la amistad, el amor de la familia. De modo que si de pronto nos faltan algunos centavos para el ómnibus no es tan grave, tenemos que aprender a leer la grandeza del planeta tierra y defenderlo y cuidarlo.

Pregunta: ¿Por qué no ha habido más información?

Rolando Toro: No nos hemos preocupado mucho de la publicidad, eso tengo que confesarlo. Consulté hace unos meses a los mayores genios de administración de empresas y quedaron sorprendidos de que una empresa como Biodanza, sin capital inicial, sin publicidad y sin organización, ha dado vuelta al mundo. Me dijeron que eso no sucede jamás. La publicidad, en Biodanza, va llegando de a poco, boca a boca, la gente comunica a sus amigos. Hemos calculado en nuestros estudios que cada persona irradia a un mínimo de 8 personas la información de que existe la Biodanza.

Actualmente la Biodanza está poco desarrollada en Chile. Yo llegué sólo hace 5 años y ya tenemos dos escuelas en Santiago. Tenemos 60 profesores formados por la Escuela Modelo de Biodanza que dirige mi esposa Claudete Sant'Anna; y la otra escuela, que acaba de nacer, es la Escuela Cordillera de Los Andes, que dirige mi hija Cecilia Toro, doctora en ciencias, profesora de la Escuela de Medicina. La formación dura tres años y medio, porque es muy refinada, desde el punto de vista técnico. No es simplemente poner música y bailar, aunque eso hace bien, pero las transformaciones de fondo las hace la Biodanza con una metodología vivencial.

Quisiera aquí hacer un paréntesis. Biodanza, que podría ser simplemente vivencia, tiene una teoría científica basada en los conocimientos tradicionales de la ciencia, de la biología, de la psicología, de la antropología. Y muchas personas dicen “para qué tanto conocimiento, para qué es necesario todo esto, cuando bastaría ponerse a bailar”. La respuesta es que el fundamento científico de la Biodanza la hace mucho más efectiva, porque se van estudiando cuidadosamente los efectos de cada ejercicio, de cada situación humana. Y por otra parte las ciencias académicas universitarias son la llave maestra para abrirnos el camino en nuestra civilización. Si ustedes quieren promover Biodanza y no tiene un lenguaje conceptual que lo fundamente, les cierran las puertas. Es muy importante que los profesores de Biodanza adquieran ese fondo de ciencias humanísticas y ciencias biológicas y psicológicas. Es así como la Biodanza se ha ido abriendo espacios en las universidades, hospitales, centros de salud y,

últimamente, en las empresas, porque hay una estructura conceptual sólida.

Pregunta: ¿Cómo se ha ido construyendo en usted la capacidad de celebrar la alegría de la vida?

Rolando Toro: Yo he sido muy afortunado, porque tuve padres excelentes y tuve una buena infancia. Pero lo que me llevó a poner interés en Biodanza fue el período en que terminaba la segunda guerra mundial, con bomba atómica, con holocausto, con destrucción inmisericorde de ciudades vencidas. Yo estaba desesperado. Yo no puedo decirles que tengo problemas de sufrimiento personal: mi sufrimiento es lo que está sucediendo en Iraq, es el conflicto entre judíos y árabes. El mundo está sufriendo mucho y yo me identifico con ese sufrimiento: con esa mujer a la que le han matado a su bebé con una bomba; con ese niño que recibió un trencito para navidad y está jugando con él cuando cae la bomba y le corta las piernas; yo no puedo soportar eso. Yo hasta el último día de mi vida voy a estar contra la guerra, contra la estupidez humana, contra los psicópatas que dirigen los pueblos. Implacablemente. No puedo soportar esa psicosis de jefes de pueblos que, por ambiciones económicas o de poder, matan y matan gente. Eso tiene que terminar y ustedes tienen que tener la certidumbre de que eso tiene que terminar. No hay justificación para que muera ni un niño, no hay justificaciones políticas.

Sobre la alegría de vivir: yo siento alegría de vivir y quisiera que todos la sintieran.

Pregunta: En relación con el sentido de la vida ¿cuál es la relación entre la logoterapia de Víctor Frankl y la Biodanza?

Rolando Toro: La vida tiene sentido y no es necesario reflexionar ni medio minuto para descubrir el sentido de la vida. Basta mirar ese árbol y es el triunfo total; basta mirar a los ojos a una persona y el sentido de la vida está gritando; el sentido de la vida no está fuera de nosotros, el sentido de la vida está en nuestro

corazón. La vida tiene sentido intrínseco, en el acto mismo de vivir. No es que tengamos que hacer un programa para dar a nuestra vida un sentido, nos hacemos programas y son casi todos juegos ilusorios. Nuestro programa es el amor, no lo olviden, la ternura, la comprensión. El sentido de la vida nos rodea. Ahora, Víctor Frankl, el creador de la logoterapia -a quien yo admiro mucho- cuando fue tomado prisionero por el nazismo y estaba en los campos de concentración, en la última humillación que puede vivir un ser humano, él conservaba su fe, su confianza, en el valor intrínseco que tiene la vida. Cuando ya se ha perdido todo, cuando se ha perdido la familia, el trabajo, la libertad, la salud, aún existe la dignidad del ser humano y eso Víctor Frankl lo ha postulado ya y ha creado una terapia, la logoterapia, en torno a esa terrible experiencia, de la que se salvó por milagro cuando ya era el fin de la guerra. Yo creo que si yo conociera a Víctor Frankl seríamos grandes amigos y nos pondríamos a bailar.

Pregunta: ¿Qué pasa con la Biodanza y con los más chiquititos, los escolares o los bebés?

Rolando Toro: En realidad la Biodanza funciona para los bebés, incluso cuando están en el vientre materno. Tenemos Biodanza para mujeres grávidas, para aprender a conectarse con su bebé en el vientre, para que el papá aprenda a conversar con el bebé en los últimos meses, para que escuchen música maravillosa y para que la madre se de cuenta de la grandeza de la maternidad y el padre también, porque los hijos son de la madre y del padre. Generalmente los machos somos malos padres y consideramos que los hijos son de la madre, pero yo les advierto que el nuevo hombre es un padre amoroso, pleno de cuidados para el bebé, para su hijo, un hombre protector para esa maternidad. Dicen los biólogos que el amor materno está en gran parte condicionado por el cuerpo lúteo, por la luteína, por hormonas de la maternidad, y esto está probado empíricamente. La paternidad está en la próstata. Los niños son muy cuidados cuando sus madres son de Biodanza, porque sabemos que el niño que no recibe continente afectivo, amoroso, en los primeros meses de vida, queda lesionado para

siempre, y tiene que hacer grandes vueltas terapéuticas en su vida para curar el niño interior herido por el abandono. Todas las investigaciones de René Spitz han demostrado que el abandono de los niños en sus primeros meses no permite la conexión córtico diencefálica, lo que crea una disociación después, cuando adulto, en que se piensa una cosa y se siente otra. Es importantísimo el abordaje de Biodanza en la primera infancia, en la segunda infancia, en la tercera infancia, en la adolescencia, en la madurez y en la adultez. Es importantísimo para todo el mundo, todos tiene que hacer Biodanza, no hay otra alternativa.

Registro y Edición de Textos: Carmen Durán Carrasco
Trascripción y Diagramación: Viviana Paredes Cartes
Concepción, Chile –septiembre 2004

Evaluación de la Biodanza como Sistema para la Modificación de la Autoestima

Jessica Medel¹

Introducción

En la actualidad, se ha hecho frecuente la preocupación por la autoestima y la elaboración de técnicas que la promuevan y desarrollen. Considerando que diversas corrientes terapéuticas toman como foco de atención la autoestima, hemos escogido -dentro de las terapias humanistas- a la Biodanza, como una modalidad de terapia corporal que -en el presente trabajo- se intenta evaluar como herramienta terapéutica y aportar evidencia a favor de su efectividad en la modificación de la autoestima.

Cuando decidimos iniciar nuestra investigación y trabajar con la autoestima, lo hicimos pensando en la importancia que ésta reviste en cada una de las personas y lo esencial que es para la supervivencia psicológica. Por lo tanto -y de acuerdo a numerosas investigaciones que avalan el importante rol que ella juega como factor protector y de prevención en múltiples trastornos- quisimos realizar un taller donde lo central fuera trabajar con una técnica que permitiera su aumento, considerando la importancia individual y social que se le ha concedido.

¹ Psicóloga

Entre los factores psicosociales de riesgo del consumo de drogas y alcohol, aparece el déficit de autoestima, del mismo modo aparece como factor predictor de un comportamiento depresivo y asociado a fobia social y trastorno de la conducta alimentaria, entre otros. Por otra parte, una alta autoestima, suele ir asociada con una alta motivación de logro, una red social extendida, mejores niveles de defensa inmunológica y autonomía personal. Se correlaciona, también, con un buen ajuste psicológico, estabilidad emocional, actividad, curiosidad, seguridad, cooperativismo, pensamiento flexible, sentido del humor, alto rendimiento académico, aumento del aprendizaje, creatividad, responsabilidad y mejor comunicación. Hemos considerado importante implementar un taller que favorezca su desarrollo y que, en el largo plazo, se constituye en un factor de prevención.

Desde la Psicología Humanista

El postulado humanista, afirma que dentro de cada persona está contenida la sabiduría necesaria para alcanzar un estado de salud óptima y que todo ser humano tiene dentro de sí la capacidad de saber lo que necesita para activar y realizar su potencial. Un concepto central es el *darse cuenta* y alude a la facultad de vivenciar o percibir algo y ser, simultáneamente, capaces de estar vivenciando o percibiéndolo. Otro concepto es el de *responsabilidad*, que se refiere al hecho de estar constantemente eligiendo nuestra forma de actuar o de reaccionar frente a las realidades externas. Para el movimiento humanista el curar enfermedades es sólo una parte de la potencialidad del trabajo clínico, es la búsqueda y la activación del potencial que en el ser humano existe. Promover el desarrollo del ser humano constituye, por primera vez, una meta de la psicoterapia. Asimismo, las técnicas no verbales, comienzan a tomar su lugar en la psicoterapia, se desarrollan prácticas para el trabajo con el cuerpo - como asiento del síntoma-. Se considera la existencia de una unidad fundamental mente-cuerpo. El cuerpo es considerado una

fuente de mensajes acerca de lo que somos, como actuamos y sentimos; también se le considera como receptor y medio de expresión de lo que ocurre en nuestras imágenes, pensamientos y emociones. Las psicoterapias humanistas, se basan en la suposición de que la humanidad ha llegado a ser excesivamente intelectual, desvinculada de sensaciones y emociones, por lo que se enfatiza en los métodos experienciales y se aspira al crecimiento individual y a la actualización, en lugar de la adaptación. Comienzan entonces a surgir múltiples técnicas corporales que abordan la indiscutible relación mente-cuerpo, en donde se redescubre la presencia y valor esencial del cuerpo, ya que por él sentimos, nos expresamos y creamos.

Identidad

La identidad se constituye a través de lo vivencial y lo que primero que se vivencia es el estar vivos. Esto se potencia con la conexión con el cuerpo y sus sensaciones, procesos y emociones - que tienen una base corporal-, por lo que la expresión de nuestra identidad es el movimiento corporal. Nuestra identidad se expresa cuando estamos en presencia de otros, por lo que los trabajos grupales fomentan la aproximación a la integración de la identidad. La identidad entendida como la conciencia de sí mismo se da a través de la conciencia del propio cuerpo y la conciencia de ser diferente. La primera evoluciona a través de las experiencias cotidianas, siendo fuente de placer y de dolor. La conciencia de ser diferente se da en los primeros contactos con el otro y con el grupo. La identidad se hace presente en el espejo de otras identidades, entonces se llega a la conciencia de la propia singularidad y pensarse a sí mismo frente al mundo a partir de las primeras nociones de ser diferente. Lowen plantea que la persona sana funciona con un sentido de identidad asentado en la corporalidad. Desde esta conexión con su cuerpo y procesos orgánicos es capaz de reconocer sus necesidades y emociones.

Biodanza

Biodanza plantea una identidad -o sentido de ser uno mismo- que esté enraizado en el cuerpo y las vivencias, abierta a la experiencia presente, vivida como un proceso y que sea creativa. Desde Biodanza, una identidad sana es aquella que se abre al encuentro con el otro, que es capaz de establecer vínculos de reciprocidad, intimidad y mutua contención. Para la Biodanza, la persona con identidad saludable y autoestima elevada, se hace cargo de su propia vida, pudiendo llegar a dar respuestas cada vez más satisfactorias a las tres cuestiones existenciales formuladas aquí: dónde quiero vivir, con quién quiero vivir y qué quiero hacer. Una persona saludable que está vinculada consigo misma, con sus motivaciones instintivas y emociones tiene mayor posibilidad de responder a esto y lograr un vivir auténtico.

Autoestima

La vivencia del propio valor (autoestima) proviene del sentirse a sí mismo y de la calificación afectiva de los progenitores y otras personas próximas. Las opiniones, ideas, sentimientos y juicios de valor que tenemos sobre nosotros, conforman nuestra autoestima, que se va desarrollando gradualmente a partir de las experiencias, mensajes que recibimos de otras personas y de las vivencias propias. Aparte de la reconocida importancia del entorno familiar en los primeros años de vida, también se otorga una importancia fundamental a la dimensión social que nutre a la autoestima. La autoestima debe ser vista como un proceso en continuo cambio, dirigida por un eje central de estabilidad.

Funciones de la autoestima

Fundamenta la responsabilidad, ya que sólo se compromete quien tiene confianza en sí mismo y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades

inherentes a su compromiso. Determina la autonomía personal, ya que el joven con alta autoestima, actuará con autonomía, afrontará retos, disfrutará con sus logros, tolerará frustraciones y será capaz de influir en otros, todo lo cual incidirá favorablemente en su proceso de desarrollo personal. Apoya la creatividad, porque la persona creativa sólo crece desde la confianza en sí misma, en su originalidad y capacidades, desde la autovaloración y la vivencia de la propia valía. El aprecio hacia sí mismo posibilita una relación social saludable, pues existe una relación importante entre la aceptación de sí mismo y la aceptación de los demás. Condiciona el aprendizaje, pues la adquisición de nuevas ideas está subordinada a nuestras actitudes básicas.

En Biodanza existen una serie de ejercicios que contribuyen a reforzar la expresión de identidad, la determinación y la seguridad en sí mismo, es decir, permiten un aumento en la autoestima. El fundamento de que estos ejercicios aumenta la autoestima, según Rolando Toro, es que ellos contribuyen a “tomar conciencia de sí mismo y a desarrollar el coraje para enfrentar a los demás; es así como personas tímidas adquieren rápidamente recursos personales para enfrentar la realidad, ya que los procesos de autoestima evolucionan mediante la acción.”

Conclusiones

La Biodanza promueve cambios positivos en la autoestima. En el proceso de socialización muchos potenciales son reprimidos. La Biodanza es una oportunidad para descubrirlos, a través, del movimiento integrado a las emociones y del encuentro humano. Se produce un reaprendizaje en los modos de funcionar, a través de estas nuevas formas de vivenciar, ya que la experiencia interpersonal más significativa es el encuentro de amor en sus diversas formas.

Creatividad y Desarrollo

Alberto Félix Labarrere Sarduy¹

Introducción

Cuando me propusieron expresar algunos de mis puntos de vista sobre la creatividad en este Simposio sobre Biodanza, Educación y Terapia, dudé en buena medida. Dudé, porque si bien he trabajado la creatividad a lo largo de muchos años, no ha sido así con la (Bio)danza. Los conocimientos que poseo acerca de *Biodanza* resultan bastante aproximativos, y es esta una de las primeras oportunidades de introducirme sistemáticamente a los fundamentos, tradiciones y métodos de esta escuela o movimiento, que hoy tiene adeptos a escala mundial.

Más allá de cierta experiencia con bailes -preferiblemente caribeños- la danza en sí misma es un dominio que también, como especialidad, me es un tanto ajeno. Pero el tema de Biodanza que nos convoca, me trajo a la memoria momentos del disfrute de la música y los pasos; el gozo individual y colectivo (en pareja o grupos mayores) que se produce cuando nos aplicamos o

¹ Licenciado en Psicología, Universidad de La Habana y Psicólogo, Universidad de Chile. Especialización en Lovaina. Doctorado Academia Ciencias Pedagógica, URSS. Profesor e investigador, Universidad de La Habana y Academia de Ciencias de Cuba. Docente Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica, Universidad Santo Tomás y Diego Portales.

entregamos al baile. Tal vez este sea un buen motivo de comienzo para exponer mis puntos de vista.

El sentido de la danza

En el baile, puede uno hacerlo mejor o peor; lo único que importa es el cuerpo y la música. El cuerpo en la música o la música en el cuerpo; la música que atraviesa el cuerpo o viceversa, produciéndose una simbiosis donde el baile, lo bailado y el bailaror, devienen uno, indiferenciables en ritmos y melodías. Se vence entonces la traba que significa hacerlo mal; se rompen las ataduras y en consecuencia, uno se halla en un ambiente de creatividad y creación.

Es la eclosión de significados que no sabíamos que teníamos ahí en el cuerpo, pero que ahora éste expresa como si los hubiera aprendido y únicamente estuviera esperando el momento propicio para decirlos, mostrarlos, para arrojarlos al mundo, como algo nuestro que desde ese momento deja de pertenecernos. Ese, el contexto del baile y la música, del cuerpo y el baile, de la música y el cuerpo, se expresa como ámbito donde cada uno crea a su medida; genera pasos nuevos, anticipa acordes, prolonga otros, acorta unos más y así da a luz un universo de placer que se transmite, o contagia en un efecto circular o de circularidad plena, que se prolonga, que permanece más allá del momento de la danza que vivenciamos. Tal vez este sea un sentimiento atávico. Herencia de tiempos ancestrales, transmitida en nuestra biología: así debió sentirse el hombre primitivo cuando en su danza creaba el mundo, generaba su subsistencia. Creaba el mundo y se creaba a sí mismo en el ritual danzario.

Educación y creatividad

En lo anterior, he tratado de evidenciar la noción de unidad, de integración que se produce durante el baile, con mayor

rigor, si se quiere, en la danza. En la danza libre, danzante, cuerpo, mente y experiencia de la danza devienen uno, inevitable e inextricablemente imbricados en una madeja inseparable; donde cada “componente” resulta definido por el otro. En educación, por lo común, no ocurre así. Las tentativas sistemáticas de formar al sujeto, contradicen la verdad raigal de la unidad de las cosas en el mundo y el mundo en las cosas. Es la educación en y para la escisión, herencia del pensamiento cartesiano hegemónico durante la modernidad y enraizado en los tiempos postmodernos, si es viable el término.

Buena parte del siglo XX nos ha formado en cierta medida bajo la égida escisionista que divide el mundo y aísla las cosas entre sí. La separación de la mente y el cuerpo como expresión de la mirada cartesiana continuó señoreando sobre nuestras representaciones y así, en el terreno de la creatividad (considerada principalmente como un acto de la razón) aprender a crear, bajo la asunción de que es posible convertirse en un creador, ésta se veía o se ve como la posesión de técnicas e instrumentos que permitan crear, solucionar problemas, ver el mundo de manera diferente, comprender relaciones, poder arribar a soluciones o productos de utilidad social, que los otros deberían sancionar.

Se separaron así, y desde esta misma mentalidad aludida, la creatividad como proceso, como producto, como contexto, como expresión del sujeto. La creatividad se consideró patrimonio de una mente lo suficientemente entrenada y poderosa como para producir novedad y originalidad, que no recurría a otro instrumento que a la razón. El cuerpo estaba ahí, pero no era ni siquiera un emisario, sólo un testigo mudo y casi inútil a la sombra o a la luz, pero inútil... o en última instancia irrelevante. Si bien se partió del requisito de que la creación y la creatividad necesitan desbloqueo, desinhibición y dosis de libertad para expresarse, este momento se vio en sí mismo, y el producto final o el destino de lo que allí ocurría era convertirse en un producto censurado y que sólo mediante la censura deviene obra creativa en tanto novedad y originalidad. De nuevo la razón haciendo de las suyas.

Tal vez uno de los resultados más infelices de la educación en el siglo XX, ha sido el no trabajar suficientemente en la eliminación de las barreras reales que se alzan ante la creatividad de los estudiantes, hacerlos ver como meros consumidores y repetidores de patrones; en términos de danza ponerlos en la situación de repetidores de pasos inventados por otros y no situarlos en la posición de quien inventa, crea sus propios pasos; acallando, de esta manera, la potencialidad personal de crear, cerrando las puertas al disfrute verdadero de ese hacer creativo en las aulas, en las situaciones de aprendizaje.

Breve mirada al espacio creativo

Existen tres aspectos, que creo han recibido muy poco tratamiento sistemático en educación. Estos son: la vivencia creativa; la intencionalidad y la disposición creativa del sujeto; y la responsabilidad creativa. Me detendré brevemente en cada uno de ellos.

La vivencia creativa

Todo momento genuinamente creativo genera esa “sensación” de estar creando, que puede denominarse vivencia. Soy consciente de que manejo una noción de vivencia nada ortodoxa, que no es solamente un estado psicofísico; sino que abro la posibilidad de vivencia como la integración de emocionalidad y conocimiento; hacer y sentir lo que se hace, hacer y sentir con todo el cuerpo y en todo el cuerpo. Así entendido, el espacio creativo es, sobre todo, un modo de vivencia. Un espacio donde el estudiante, sea el caso, debe experimentar el estar ahí en todo su ser. Crear es vivenciar la creatividad y sentirla como piel. Sentirse fundido en producto, proceso y condiciones, perderse y encontrarse en el todo. Y esa mirada se ha perdido en un universo de enseñanza y aprendizaje que concibió o concibe la creatividad sólo como solución de problemas y obtención de productos novedosos y

originales. Aprender a ser creativo es vivir el instante en que uno está pariendo algo (nuevo); es la sensación de estar participando en/de una actividad que nadie puede hacer por uno, más acá o más allá del producto y del juicio que sobre este acto pueda hacerse. El propio carácter relativo, que se le ha conferido a la creatividad en algunos ámbitos, el educacional entre ellos, legitima lo que he afirmado.

Desde mi punto de vista, aprender a crear parte de sentir y poder expresar la vivencia creativa, que consiste en participar del acto creativo que está teniendo lugar. Para mí, la introducción en el desarrollo del sujeto creativo no consiste en la entrega de técnicas, de herramientas “que permiten crear”, sino de propiciar el surgimiento de la vivencia creativa. Hacer que el estudiante experimente esa sensación de participar de una actividad que por momentos no puede explicar, pero que siente profundamente como una parte suya, como expresión de su yo.

La situación creativa ante la solución de un problema, es también una situación de contagio de la creatividad, contagio de la necesidad de crear conjuntamente. La necesidad y el placer de estar incluido(s) o incluida(s) en una situación que nos atrapa y no nos suelta o que atrapamos y no soltamos. Pienso, también, que el tratamiento de la vivencia, sobre todo en su manifestación como placer de crear que es sentido y en cierto momento comunicable en el hacer mismo, es la clave para que las personas o los estudiantes - a quienes tratamos de desarrollar como creativos- permanezcan en ese espacio de creatividad que implica constancia y perseverancia, tolerancia al fracaso y la frustración, como suele describirse. La buena vivencia nos protege de la vergüenza y el desatino, nos hace mantenernos en el espacio de creatividad y valorarlo cuando llega el momento. Nos abre la puerta a la creatividad y nos hala para introducirnos en ella. Nos salva.

La intencionalidad y la disposición creativa del sujeto

Una vez en el reino de la creatividad no nos preguntamos qué hacemos allí, sino qué vamos a hacer allí. La creatividad necesita intencionalidad y la intencionalidad no es necesariamente consubstancial a la creatividad. Al menos no ha sido así en los intentos específicamente organizados para desarrollar al sujeto creativo. En la danza no basta con repetir los mismos pasos una y otra vez, el cansancio, el aburrimiento y la trivialidad llegarían muy rápido. Quien baila (danza) debe en algún momento querer –y llegar a- introducir sus propios pasos, esa introducción a veces desconcertante y no siempre exitosa, pero necesaria y saludable. Además de aburrimiento, el movimiento repetido, los giros y vueltas, conocidos *hasta las pulgas del cuello* -como diría Kafka- generan malestar, inacción y pérdida de iniciativa, vivencias negativas para el cuerpo y el alma. Y aunque las vivencias negativas son necesarias, mucho de ellas no es aconsejable.

Así, devenir un sujeto creativo requiere que en algún momento surja la intencionalidad de crear, o más bien que se cultive. Y el surgimiento de la intencionalidad requiere disposición. El despliegue y el cultivo de la intencionalidad requieren disposición, entendida no sólo como aceptación, sino también como práctica. No sólo ese “dejarse ir” en laxitud... someterse con fina y displicente pasividad a lo que viene; sino prepararse, agrupar sus fuerzas, medir sus posibilidades como requisito de la obra.

Y la educación nos ha preparado y enseñado muy deficientemente para la intencionalidad y la disposición como atributos personales. La intencionalidad predominante, en muy poca medida ha sido la del estudiante, la del sujeto que se forma, sino la del que forma; no se han hallado los códigos que apelen e interpelen la intención del estudiante. Al parecer nos ha bastado con la dominante que, como sabemos, es la del profesor. Como dije, la disposición ha sido confundida con el dejarse estar y llevar: un sujeto, u objeto, pasivo y respondiente, que dentro del reino de la creatividad, carente de iniciativa, no sabe qué hacer; carente de disposición no puede hacer nada más; y acaso, si no lo abandona

más o menos tempranamente sólo repite los pasos que bien se sabe, el trillado movimiento que aprendió y que le aporta ingenua seguridad: nada creativo es ni será.

La responsabilidad creativa

Si uno crea es responsable por lo que crea. El reino de la creatividad es también el reino de la responsabilidad. Nosotros somos responsables de nuestros productos. Pero en la tradición educativa que pretende desarrollar la creatividad en el sujeto, por lo común la *responsabilidad* no recibe el tratamiento debido. Ser responsable no es sólo ser autor o haber intervenido en, la responsabilidad implica tomar cuenta de las consecuencias; para lo cual es necesario seguir y modificar el “producto”; tener acceso a él a lo largo del tiempo y condiciones variables. Reinventarlo si es necesario.

La educación “tradicional” para la creatividad enajena el producto del productor y viceversa. La responsabilidad acaba cuando se entrega (el examen, el ensayo, el ejercicio, el objeto producido) y ya no existe cabida para nada más que para la nota o el juicio del otro (el profesor casi siempre y casi nunca el compañero). No hay lugar para preguntas sobre el destino de lo creado; por suerte, porque lo usual es que termine en una gaveta, legalizado como mero trámite para obtener una nota. Se ha perdido, así, toda o buena parte de la riqueza, de la potencialidad formativa de la acción pedagógica.

Con todo lo anterior, he pretendido delinear muy brevemente las consecuencias de la escisión. Vivencia, intencionalidad, disposición y responsabilidad son algo así como gemelas idénticas inseparables de un sujeto creativo; pero que la educación continúa separando una y otra vez arriesgando al todo que es el sujeto creativo.

¿Qué enseña Biodanza?

Aparentemente me he ido muy lejos de (Bio)danza, pero no. He querido decir que tradicionalmente el modelo del desarrollo del sujeto creativo o creador en la enseñanza, ha sido el del sujeto racional que persigue incansablemente la solución aplicando procedimientos cuasi detectivescos, métodos y técnicas que se corresponden más con la creación científica en sus momentos maduros y no con un proceso formativo. Los estudios de la creatividad han perdido al verdadero sujeto creativo, precisamente porque lo ha desarraigado de su cuerpo y de la vivencia; porque al ocuparse prácticamente sólo de ofrecerle los instrumentos “idóneos” para crear, lo ha constreñido a la aplicación de procedimientos que otros han inventado y que a la postre devienen ropajes prestados.

He querido decir, también, que muchas veces la educación tradicional extravía al sujeto real de la creatividad y de la formación, al escindirlo en mente y cuerpo, con opacidad completa de este último y al enajenarlo en/de sus productos y responsabilidades. Asimismo, que el logro de un verdadero *desarrollo* del sujeto creativo, implica variar el ángulo de mirada desde el cual sea posible captar la unidad del sujeto con la situación en que se forma. Me parece que mucho de esa nueva mirada querida se encuentra en Biodanza.

De Biodanza yo recupero, entre otras muchas cosas valiosas, la integración o unidad que produce en las personas y pienso que abre puertas a la eliminación del sujeto escindido. También valoro el énfasis y la apertura hacia la vivencia que logra con el método o los métodos e instrumentos de que se vale, así como a través de las situaciones que provoca. La vivencia, como expresión del yo sin límites y las posibilidades y potencialidades creativas que se producen precisamente en la libertad de la danza, son algunos de sus lados fuertes; pero no sólo la vivencia, sino también la situación propicia para que la vivencia sea compartida, o al menos, para que se produjera lo que alguna vez denominé, no sé con cuanta corrección, “sincronía vivencial”, para la cual el ambiente de Biodanza parece ser muy favorable.

