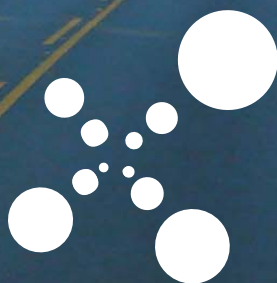


8



Pensamento  
Biocêntrico  
REVISTA ELETRÔNICA

# **Pensamento Biocêntrico**



Revista

# Pensamento Biocêntrico

Número 08

Julho/dezembro 2007

Semestral

ISSN 1807-8028

Pensamento Biocêntrico	Pelotas	Nº 08	p - 1-159	Jul/Dez 2007
------------------------	---------	-------	-----------	--------------

## **CORPO EDITORIAL**

Agostinho Mario Dalla Vecchia  
Ana Luisa Teixeira de Menezes  
Geny Aparecida Cantos  
José Antônio Kroeff Schmitz  
Gastón Andino

## SUMÁRIO

PARA QUE(M) OS GUARANI DANÇAM?: A AÇÃO COLETIVA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS GUARANI Ana Luisa Teixeira de Menezes .....	9
AVALIAÇÃO DO ESTADO DE ESTRESSE ASSOCIADO AOS PARÂMETROS BIOQUÍMICOS DE PACIENTES COM DISLIPIDEMIA, CONSIDERANDO O SISTEMA TERAPÊUTICO DA <i>BIODANZA</i> Geny A. Cantos*, Cláudia M. da Silva, Elisabete S. Melo, Maria da Graça Balén, Elizabeth M. Hermes, Rodrigo Schütz .....	33
AS RUPTURAS A SIGNIFICANTES Beatriz Maria Berghahn .....	49
A COMPLEXIDADE E O CONHECIMENTO BIOCENTRICO Agostinho Mario Dalla Vecchia.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
EFFECTOS TERAPÉUTICOS DE LA BIODANZA Rolando Toro Araneda .....	109
CREATIVIDAD Y DESARROLLO Alberto Félix Labarrere Sarduy .....	117
AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: PATOLOGIAS E SAUDABILIDADE Michela Silva Moreira .....	125



## EDITORIAL

Caros leitores.

A vida é um milagre toda vez que nos conectamos com ela. É um milagre permanente de criação, beleza, alegria, ritmo, harmonia, prazer e plenitude. Ao vermos esta revista ganhar corpo no universo do conhecimento ficamos cada vez mais felizes de perceber a expansão de um pensamento que brota da vivência, da busca de uma sistematização que facilite a muitas pessoas se apaixonar pela nova visão biocêntrica emergente, pela pedagogia do afeto e do encontro, pelo potencial da criatividade, da alegria, da satisfação e da inocência.

Reconhecemos cada vez mais a possibilidade de integrar o pensamento e o sentimento, uma vez que o afeto é a base estrutural de todo conhecimento, é a fonte de motivação para a investigação, para essa caminhada infundável do homem na busca da plenitude do saber que converge com a plenitude da própria vida. Convidamos aos facilitadores de todo mundo a expor seus pensamentos, suas vivências e suas experiências.

Essa revista é da comunidade da Biodanza a nível mundial. Em nenhum momento pretendemos tornar esse espaço um jogo de



mesquinha competição ou ostentação de poder, tantas vezes visualizada na atitude de muitos participantes do movimento. Queremos que ela seja um espaço de divulgação de nossos saberes nutridos pela vida, pelo amor, pela alegria e pela gratuidade.

Deixamos que sua curiosidade o conduza aos nossos artigos. Um grande abraço biocêntrico!!

Equipe Editorial

## **PARA QUE(M) OS GUARANI DANÇAM?: A AÇÃO COLETIVA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS GUARANI**

Ana Luisa Teixeira de Menezes<sup>1</sup>

Uma das grandes inquietações e desejo de teorizar as danças no contexto dos movimentos sociais, das comunidades está ligada uma questão que Toro (2002) formula sobre a dança e o momento político atual. Como é possível dançar em meio a tanta pobreza e genocídio? Como é possível sonhar? Para este autor, a dança é uma possibilidade de vivenciar gestos arquetípicos, em ressonância com a vida. A proposta vivencial desenvolvida pelo autor, denominada de Biodança, levou-me a encontrar nas suas danças e rituais uma reeducação dos sentidos dos gestos cotidianos e a intensidade da gestação da vida. Existem algumas semelhanças das vivências da Biodança nos rituais indígenas de celebração, nas danças em rodas e na expressão transcendente do sagrado e do profano. Estas identificações me fizeram buscar as comunidades indígenas através das músicas, das danças e da literatura.

Desde do tempo da graduação em psicologia, faço trabalhos comunitários que vêm sendo desenvolvidos como trabalhos de extensão e pesquisas acadêmicas, aliando-os à Biodança, como instrumento e como referencial teórico. Esta investigação proposta buscou um aprofundamento conceitual sobre a dança no processo educacional da comunidade Mbyá Guarani da Lomba do Pinheiro,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora de Psicologia da UNISC, Didata de Biodança e Diretora da Escola Gaúcha de Biodança.

levando em consideração a sua identificação étnica. Os estudos de Ribeiro (1995) constatam o alto grau de resistência das etnias tribais que, mesmo vivendo em meio a pressões e interações interétnicas, lutam pela conservação da própria tradição.

De outro, os Guaranis afirmam-se pelo cultivo à espiritualidade. Encontro ressonância na compreensão de Nimuendajú (1987:21) segundo a qual a mitologia Kaingang apresenta fundamento diverso da Guaraní, considerando que a vida religiosa desta última “está sob o signo da pajelança e para os primeiros a mitologia se organiza na divisão em clãs e no culto aos mortos”. Para os Guaraní, além desta perspectiva apresentada, a dança tem um fim em si mesma. É o que esta pesquisa discute na sua investigação: a dança, enquanto uma ação coletiva e uma pedagogia vivencial na constituição da identidade Guaraní.

A dança Guaraní é caracterizada neste trabalho como sendo parte de uma ação coletiva que se identifica com a teorização de Melucci (1989), sobre os “novos” movimentos sociais e o paradigma da identidade. Considero a perspectiva de Brandão (1986) quando se refere à “identidade étnica”, na qual o indígena se percebe através de um “nós tribal” e se reorganiza a partir da identificação de seus próprios valores e sentimentos. Melucci (2001) utiliza o termo pertencimento étnico que considera como um dos critérios de definição de identidade nas sociedades complexas. Isto significa também assumir que o movimento étnico se estrutura como um princípio de organização dos interesses e pela solidariedade coletiva. Os aspectos envolvidos nesta organização são os econômicos, a autonomia cultural, o político e o simbólico. O pertencimento neste trabalho é uma categoria fundamental de identidade étnica, o que me faz desenvolver a idéia de etnia como o sentimento de se sentir parte e mantenedor da tradição, dos valores simbólicos, da cumplicidade, do compactuar os valores, da aceitação racional e do comprometimento emocional a que se refere Geertz (1989) quando desenvolve o sentido do sagrado na cultura.

Capra (1991) retrata bem um sentimento coletivo, o de não sabermos qual o nosso lugar no mundo, uma sensação de que vivemos na busca de pertencimento, da casa. A dança Guaraní pode

ser localizada como parte de um ritual que reatualiza o pertencimento Guarani, ou seja, o encontro com o seu lugar no mundo. O ritual, neste exemplo, será investigado como a possibilidade de uma vivência que se destina a celebrar repetidas vezes a experiência do profundo pertencer Guarani... uma grata celebração da vida.

A busca do pertencimento é também expressa na descrição de Iara Ferraz (1993) sobre a história dos indígenas Parkatejê, no sudeste paraense. Fragilizados pelas doenças transmitidas pelos brancos, tendo que disputar territórios com os coletores de castanha-do-pará e reduzidos a um número de 20 indígenas, em sua maioria crianças, tomaram a decisão de entregá-las aos cristãos como forma de sobreviverem. Neste texto sensível, a autora mostra o sentimento de tribo destes indígenas que foram resgatando seus "filhos", trinta anos depois. Podemos ver uma mistura de sentimentos vividos, desde o abandono, a dificuldade de morar com quem tinha destruído seus parentes, a felicidade do reencontro e até uma certa "facilidade" de readaptação à vida na aldeia.

A base conceitual de dança parte das concepções de Garaudy (1980:19). Este autor afirma que "desde a origem das sociedades, é pelas danças e pelos cantos que o homem se afirma como membro de uma comunidade que o transcende". Discuto, a partir de Bachelard, o sentido do sonho na fronteira do real e do irreal. Na aproximação com os conceitos e construções dos saberes indígenas, encontro a possibilidade de interconexão entre "os conhecimentos práticos, valores simbólicos e inspiração poética", (assim) como relata Gruber (2000), narrando as histórias das árvores contadas pelos indígenas Ticuna que se harmonizam com as suas histórias de vida e natureza.

Aliada à investigação dos conhecimentos indígenas está também uma realidade dura, de carência de assistência básica, alcoolismo e violência. É nesse contexto de contradições e possibilidades que minha pesquisa está inserida, na tentativa de descobrir, dialogar e teorizar sobre o papel da dança na expressão e constituição identitária étnica.

## **A Dança Guarani e os “Novos Movimentos Sociais”**

Melucci (1996) propõe que pensemos a noção de movimentos sociais como um conceito analítico, ao invés de uma generalização empírica. Isto nos leva a um alargamento deste campo, na própria conceituação e na observação dos fenômenos enquanto objeto de estudo e interação. Melucci define movimentos sociais considerando três dimensões analíticas: solidariedade, conflito com um adversário na apropriação de recursos e quebra de um limite de compatibilização de um sistema. Ao problematizar os movimentos sociais, o autor descentraliza o poder em torno do que era denominado a priori de movimentos sociais, afirmando que um movimento social é uma forma específica de ação coletiva entre outras formas que se combinam num campo múltiplo. Os movimentos sociais podem ser pensados dentro de uma complementaridade na ação coletiva, na qual

a ação social não é o efeito de leis mecânicas ou determinismo natural; não é a encarnação do espírito ou um cruzamento de valores; é o resultado de relacionamentos que constituem juntos uma pluralidade de atores sociais produzindo significados para o que fazem (Melucci, 1996:.26)

O estudo das danças Guarani é problematizado neste trabalho como sendo parte de uma ação coletiva. Metraux (1956:339) refere-se à “dança das terras sem mal” como a prática das danças contínuas dos guerreiros que tinham o poder de ensinar aos Guarani “a rota do paraíso”. É provável que o maior adversário dos Guarani seja “o mal que existe na terra”, e é a obsessão de destruí-lo que os faz dançar constituindo uma prática religiosa, sagrada. A dança para os Guarani é uma forma de comunicação com o sobrenatural, o divino. Vietta (1992) descreve enfaticamente o quanto os Guarani lutam para manter em segredo seus rituais e a necessidade da participação dos

membros da comunidade, o que para Dallanhol (2202) constituem momentos de aprendizagem e de solidariedade. O movimento de auto-proteção dos ritos e crenças Guarani representa um fortalecimento de sua identidade, na construção de significados próprios. Pode-se considerar que a dança represente um movimento de resistência cultural (Chamarro 1998), da religiosidade e de um exercício de aprendizagem constante.

Seeger (1987), ao indagar porque os Suyá cantam, conclui que cantam para reencantar suas vidas, ressignificá-las, instaurando novos padrões, criando novas ordens; cantam porque necessitam cantar como uma experiência pessoal, corporal e de significação social; afirmam-se vinculando sua produção à identidade social e integram suas vivências aos processos de sua sociedade, conservando sua cultura e transformando-a através de seus próprios sons e dos outros. O autor discute o conceito de pessoa entre os Suyá a partir de três aspectos básicos: o corporal, a identidade social e o espírito, que serão considerados como parâmetro nesta investigação sobre a construção de significados da dança na comunidade Guarani.

Sawaia (1996) faz uma reflexão sobre a construção do conceito de comunidade na sociologia e ciências sociais. Se, por um lado, este conceito representou uma utopia inspiradora de uma prática e teorização preocupados com a transformação, por outro lado, pode parecer uma homogeneização ideal, tendo em vista que os seres humanos não possuem desejos e necessidades iguais. Poucos estudos na área indígena retratam uma preocupação com a dimensão pessoal, em seu aspecto psicológico e educativo, principalmente, no que se relaciona com o entendimento dos sentimentos e dos desejos, sem que com isso se perca a dimensão histórica de organização coletiva. Falar em identidade revela muito mais uma perspectiva étnica, do que propriamente existencial. Desta forma, neste estudo da comunidade Guarani, quero descrever e compreender os processos de aprendizagens vividos pelos Guarani em torno da dança, considerando a identidade pessoal no movimento coletivo de identificação étnica.

Nesta discussão entre identidade individual e coletiva, entre desejos individuais e política, Melucci instiga uma integração entre o

político e privado, onde nascimento, morte, doença, amor, temas da ordem do privado, tornam-se campos de experiência humana. Mas demonstra sua preocupação para que não sejamos engolidos por uma mídia, uma educação que faça com que acreditemos que é importante investir nos indivíduos como uma espécie de alienação. Contudo, o autor adverte que não necessariamente o mergulho na identidade pessoal leva a uma alienação social, assim como, necessariamente não leva a um engajamento social. Os entrelaçamentos se fazem nas apostas, e se confirmam ou não, nos diálogos das, e entre as, experiências.

A relação entre o indivíduo e o social é abordada por Elias (1994) salientando que existe uma tendência moderna de tratar estes dois termos como antítese, esartejando-os em dois mundos separados e inconciliáveis. O autor salienta que no mundo antigo, entre as comunidades primitivas, a identidade-nós era mais considerada do que nas sociedades complexas do tempo moderno, que se referencia mais na individualidade, impulsionando as capacidades de autonomia e de decisão. Ao mesmo tempo que há um estímulo para o individual, há também precárias condições sociais de corresponder a esta demanda, principalmente, aos indivíduos pertencentes às classes populares.

### **O ser social (*na dança*) Guarani**

Melucci (2001), na teorização dos movimentos sociais, reflete sobre como a identidade se revela num mundo social como o nosso, e quais as necessidades profundas do ser humano nesse estar junto, aparecendo nossas contradições entre o que buscamos e desejamos, entre o ritmo interno e externo. Melucci (1996) nos instiga com questões que norteiam a discussão na busca do sujeito se construindo no movimento comunitário, estando profundamente imbricado com o desejo de ser reconhecido e de reconhecer, desejo de ser. Afirma em suas leituras e interpretações sobre, e com os movimentos sociais, que “necessidades pessoais são também políticas”

(p. 27). É uma mudança de percepção que leva a uma concepção complexa. Melucci (1996:29), coloca uma questão central no processo de identidade: aprender sobre o que somos e sobre o que queremos, uma descoberta, uma compreensão de que estar em buscas coletivas é estar entre pessoas, conviver construindo metas, objetivos, projetos e, enfim, a construção do ser numa intersubjetividade que nos possibilita viver e conhecer a dimensão vivencial sobre o significado desta frase: “Eu sou para você o que você é para mim”.

O conceito de comunidade utilizado neste trabalho relaciona-se ao sentimento comunitário, à sua subjetivação. A comunidade aqui abordada não se encontra num lugar específico, não é estática nem ideal, mas precisa ser sonhada, eternamente construída (Bachelard, 2000). É o que Capra (1991: 28) fala do sentir-se em casa: “eu faço parte de, eu não sou órfão... pertencço a todos os outros seres humanos... Pertencço a eles tanto quanto eles pertencem a mim”.

É o que também nos fala Buber (1982), quando nos faz pensar a comunidade enquanto uma interação viva entre as pessoas, onde o sentido da convivência aparece como uma criação permanente do coexistir. Na verdade é uma dança, é a dança dos gestos cotidianos que se intensificam na presença ou na ausência em que nos colocamos. Por outro lado, para Garaudy (1980), a própria dança é um modo de existir, de vivenciar os ritmos da natureza e de realização de comunidade viva de homens e de mulheres.

Parece-me que a investigação junto aos indígenas é uma janela do que ora vivemos em nossa civilização. Pessoas ou gerações que em algum momento viveram uma vida mais comum, no sentido de serem sustentáveis comunitariamente e que hoje vivem atravessadas de individualismo, alcoolismo, problemas emocionais, falta de alimentação e trabalho, num cruel distanciamento com a terra. Ao mesmo tempo em que existe uma “lembrança” de um estado paradisíaco, existe a tristeza pela decadência e a esperança fortalecida na organização do presente. Barazal (2001) referencia-se em Tonnies e apresenta o conceito de comunidade a partir de uma vida real e orgânica, vincula a vontade orgânica às necessidades



vitais do homem, transformando-se em estados biológicos, sentimentos e pensamentos, em que a dignidade e a liberdade norteiam a organização coletiva. Na concepção do autor, entre as comunidades indígenas Yanomami há a predominância da vontade orgânica, o que não exclui a vontade reflexiva, determinada pela vontade humana, tendo a família como estruturante de toda a sua organização social. Contudo, as comunidades indígenas em geral estão cada vez mais vivendo uma desestabilização na autonomia cultural, que inclui, além do econômico, os costumes, as religiões e os rituais.

Brand (1997), em seus estudos com os Guarani no Mato Grosso, revela as dificuldades enfrentadas com a perda dos territórios, entre os Kaiowá, para se organizarem na sua tradição de cultivo espiritual. Por sua vez, os rituais das danças entre os Guarani são interpretados por Chamarro (1998) como uma resistência agressiva frente aos invasores, afirmando a identidade na corporificação xamã, na reza, na palavra e no movimento. Muller (1998), pesquisando com os Assurini do Xingu, ao descrever a dança do *maraká*, ritual realizado para cura de alguns doentes graves e de um recém nascido, observa que existe uma aceleração no ritmo juntamente com ruídos agressivos e assobios. O ritual ocorre com uma gestualidade animalisca e uma movimentação corporal agressiva do corpo do xamã. Os espíritos enfrentam a doença, atirando o corpo do xamã no corpo do paciente. Ao mesmo tempo em que a autora observou uma semelhança com os detalhes ritualísticos das *performances* realizadas *antigamente*, também interpretou que o temor vivido pelos Assurini no ritual está ligado a uma atualização da experiência de contato com outros indígenas e brancos, no plano social e no espiritual.

Na perspectiva apresentada por Caminada (1999), a dança tem por objetivo superar a limitação corporal ou ao menos desafiá-la, quer seja através da expressão livre ou expandida, do êxtase ou da mortificação corporal. No entanto, ela surge da “necessidade de expressar uma emoção, de uma plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal” (p.22).

Maturana (2001) faz uma reflexão no campo da educação e psicologia sobre o que significa dizer que “o ser humano é constitutivamente social”. O autor nos leva a pensar que precisamos nos tornar humanos, e que a qualidade desse ser humano está ligada àquilo que a sociedade legitima como importante. Esta legitimidade é baseada no emocional. Os Guarani validam a vivência do êxtase e da espiritualidade dentro de um processo educativo comunitário.

“Tendo a essência do ser, alma linguagem, desdobrada  
então de uma po(r)ção nomeada amor;

havendo criado em sua solidão sagrada este hino vida,  
refletiu profundamente sobre quem multiplicaria de si  
essa po(r)ção alma-linguagem futuramente nomeada  
humano...” (Jecupé, 2001:45)

O exemplo da estrutura do pensamento Guarani apresentado por Jecupé converge para as idéias de Maturana (2001:206) no sentido de que todo sistema social está baseado no amor.

O amor é a abertura de um espaço de existência para o outro como ser humano junto a alguém. Se não há amor não há socialização genuína e os seres humanos se separam. Uma sociedade, na qual se acaba o amor entre seus membros se desintegra... Ser social envolve sempre ir com o outro, e só se vai livremente com quem se ama.

Entre os Assurini de Tocantins, o canto e a dança são marcas do ser humano, do ser social. No ato de cantar são exercitadas as regras sociais em relação “ao uso da boca”. O anti-social é a prática do canibalismo que pode acontecer quando a pessoa está possuída por uma força sobrenatural. Na dança, é expressa a sociabilidade, e o contrário é correr sem controle na busca de morder um animal ou uma pessoa (Andrade, 2000). A pintura corporal é outro elemento a ser destacado na constituição do ser social, a qual “pode marcar o status da pessoa, do nascimento a sua morte” (p.126). A autora destaca que a observação e o treino no corpo das crianças são métodos de aprendizagem de técnica de pintura corporal na cultura

Assurin. Consta-se que nesta cultura, o corpo é um meio e uma expressão estética num processo de educação cotidiana e contínua.

Para os indígenas Assurini, a dança também se relaciona ao desenvolvimento da criança recém-nascida e do rapaz que custa a crescer. No caso do recém nascido, o pai segura-o em seus braços, cantando e dançando. E, no caso do rapaz, ele é levado por sua mãe para dançar na festa. Já o homem adulto é valorizado quando sabe dançar e cantar. Para um Assurini se tornar um pajé, pessoa altamente prestigiada, é necessário que seja um exímio dançarino e cantor, o que revela seu desenvolvimento e posição social. A dança abre canais para o sobrenatural e é restrita aos homens (Andrade, 2000).

O movimento de expressão dos cantos e das danças Guarani caracteriza-se por uma luta de identidade étnica, de afirmação de valores e princípios. Grupioni & Vidal (2001) destacam que o direito básico dos indígenas foi negado aos seus povos, o direito de serem o que são, com suas culturas, seus modos de vida e tradições. Como nos mostra Boff (2001), as culturas indígenas estão em nossas mesas através do milho, da batata, da batata-doce, da mandioca, do amendoim, da erva-mate, do guaraná, do cacau, etc., a cerâmica e todo o imaginário de uma vida comunitária ligada à natureza e à liberdade. Os Mbyá Guarani tentam expressar o que são e mostrar através das músicas e danças que ainda existe cultura. Míriam Chagas (2002) cita uma fala de um Mbyá que está num encarte de um CD – Segredo e Revelação – produzido entre os Guarani de São Paulo.

Através dessa gravação, os Guarani vão estar contando um pouco de tradição. Qual é o significado, qual é o caminho que o Guarani sempre seguia. Os mais velhos falam. Outro dia mesmo estávamos conversando; “não temos mais jeito de esconder”. Quando você não mostra, o povo branco fala que não tem mais cultura, não tem tradição. E, de repente, você mostra e você é valorizado. Através do CD todo mundo vai ver que Guarani tem isso. Guarani existe. Vai existir. A música fala isso. (fl. 5)

As músicas e as danças segundo o Mbyá Guarani Cirilo têm o poder de emocionar o branco. A diferença entre os indígenas e os civilizados aparece num mito Guarani, que mostra a nossa escolha pela palavra escrita e a escolha do indígena pelo “mbaraka”, pelo mundo sonoro e musical. (Montardo, 2002).

A dança representa ainda uma forma de algumas tribos se encontrarem e se afirmarem em suas etnias.

Quando os Krenak decidiram que iriam chamar as outras tribos para dançar, é porque para nós tinha chegado o tempo de mostrar para os nossos outros parentes, para os Maxacali, para os Xacriabá, para os Pataxó, esses que estão mais perto da gente, ali em torno da serra, que a nossa história não acabou; que o nosso encontro com os brancos foi mais um aprendizado nosso, para a nossa existência e para a nossa vida (Krenak, 2000:37).

Neste encontro citado por Krenak, chamado de festival, muitas tribos se encontram em Minas Gerais e trocam suas tradições, em rituais de cura, de danças, cantos, brincadeiras e convivência. Os Maxacali realizam a festa dos espíritos, e as pessoas dançam, falam e vêem os espíritos. Para os Yawanawa, a dança é um meio de conexão com a natureza que sempre dança, é uma forma de integração. Para os Pataxós, a festa é a reverência aos espíritos guardiães, festejar é celebrar a própria existência. Já os Terena mostram em suas danças o confronto com os brancos, a história de ocupação de terras com a Bolívia e o Paraguai. Levam o bate-pau e toda a coreografia, tambores e flautas que lembram as guerras que tiveram.

Como nos mostra Boff (2001), cada tribo tem suas histórias diferenciadas, mas existe um elo em comum nas identidades nativas, na qual o “ser indígena” se revela na identidade coletiva, étnica, em suas lutas, resistências e diferenças.

Segundo Krenak (2000) neste encontro as tribos realizam danças com plumas magníficas para suspender o céu e o vento, e a saúde passar por todos os lugares da terra. A partir destes rituais das danças, podemos observar a construção de uma estética indígena, bem apresentada por Dorta & Nicola (1986) e Dorta & Cury (2000) em seus estudos sobre a plumária brasileira. Segundo estes autores, o

jogo das cores, das formas de seus artefatos e adornos corporais se apresenta aliado a significados simbólicos, religiosos ou mitológicos e também à organização social das tribos.

Além da função estética, as indumentárias indígenas utilizadas nos rituais apresentam muitas vezes um simbolismo específico e histórias mitológicas.

O diadema, *KrroKrok-ti*, dos Kayapó- *XiKrin* pode apresentar um olho ou o Sol, mas simboliza antes da mais nada, a forma circular de uma aldeia onde as penas azuis, centrais representam a praça, o lugar masculino e o ritual por excelência, a fileira de penas vermelhas, a periferia, as casas, o mundo doméstico e o das mulheres, e as penugens brancas, amarradas nas pontas, as florestas... ( Vidal apud Dorta & Nicola, 1986:38).

Dorta & Nicola (1986) e Dorta & Cury (2000); Vidal (2000) entre outros apresentam uma produção estética e artística que se contrapõe à idéia de que não existe “trabalho”, ressaltando a capacidade de criação artística integrando corporeidade, natureza e expressão. Contudo, Vidal (2000) observa que a estética não é imune às transformações sociais, econômicas e ecológicas. Salienta que os Kadiweu não se pintam mais, ou pelo menos como no passado pelo fato dessa manifestação ter perdido sua função social.

### **Identidade étnica, corporeidade e espírito**

Maturana (1997) afirma que nós não existimos sem padrão. A organização é invariante, mesmo a partir das mudanças estruturais. O sistema de organização do ser vivo, para Maturana, é o sistema autopoietico. Essa é a organização básica, no momento que não for autopoietica, morrerá. A mudança estrutural se dá pela mudança da dinâmica interna em constante interação com o meio externo que também se modifica continuamente. Contudo, os seres vivos permanecem como tais enquanto sua organização permanecer invariante. O sistema morre, se as mudanças estruturais forem incongruentes com a conservação da organização ou identidade.

Essa congruência estrutural entre ser vivo e meio (qualquer

que seja ele) chama-se adaptação. Em consequência disso, um ser vivo vive somente enquanto conservar sua adaptação no meio no qual existe, e enquanto conservar sua adaptação, conserva sua organização (p.198)

Adaptar-se é manter-se vivo em sua organização, com todas as mudanças estruturais.

Melucci (1992) argumenta que a relação entre os seres é um encontro entre os corpos que são o canal de nossa afetividade. Anuncia a necessidade de retorno à corporeidade como um alimento na busca de nossa identidade. Isto implica atenção ao nosso modo de vida, ao nosso cotidiano, às nossas relações, às doenças produzidas, às nossas dores e esperanças. Toro (1997) salienta que se pode ser sensível sem necessariamente ser afetivo, dando um exemplo de um torturador que se delicia ouvindo Bach, o que denota sensibilidade, apesar da ausência de afetividade com o seu torturado. Define afetividade como a capacidade que o ser humano tem de afinidade com outros seres vivos e que inclui sentimentos de ternura e de raiva, amor e ódio. As emoções funcionam como elementos qualitativos da afetividade.

Montardo (2002) revela que os Guarani, em suas práticas rituais de canto e dança, buscam o fortalecimento dos corpos, pela força e alegria, combatendo a tristeza e a raiva, se preparando para a vida. Estas práticas, segundo a autora, “garantem a sobrevivência do grupo e a manutenção da própria terra” (p.12 e13). Em seu estudo sobre a música Guarani, relata que a experiência de contato com a divindade é realizada através do corpo, o qual vai se transformando, de pesado e agressivo, para alegre e saudável. Nesta pesquisa, a autora sinaliza a importância da dança na cultura Guarani e sua vinculação com o xamanismo. Inicia seu trabalho dizendo: “Não há possibilidade de vida na Terra, se os Guarani não estiverem cantando e dançando.” (p.11).

Para a população indígena do Alto Xingu, o canto e a dança representam uma forma de manter o mundo criado em equilíbrio, de conexão com os espíritos protetores e de afastamento dos espíritos que já morreram (Ohtake,1989). Caminada (1999) apresenta as danças convulsivas puras como aquelas que os dançarinos não possuem o controle de seus movimentos e que geralmente são acompanhadas de cantos, tambores e palavras mágicas. Nestas manifestações, os cantos e as danças representam o impulso para o movimento. Contudo, Montardo (2002), descrevendo uma dança “mbogua”, afirma que os ombros erguidos são uma manifestação de saúde para os Guarani e que este é um dos objetivos do ritual. Estes dançam movimentando os ombros e com os joelhos flexionados. Diz ainda que o “corpo se transforma, é construído no ritual” (p.222). Caracterizo este tipo de dança, segundo definição de Caminada (1999), como convulsivo atenuado, no qual a consciência é mantida pelo controle voluntário do movimento corporal. Ambas as danças tidas como convulsivas, segundo a autora, são características das culturas xamânicas, mas expressam movimentos diferenciados que estão no limite de harmonia e desarmonia corporal. Um dos aspectos destacados por Toro (2002) sobre a integração corporal é a conexão com a totalidade, a interação viva com as forças do universo que as danças primitivas possibilitam.

O corpo aparece como um elemento fundamental nas culturas indígenas. No entanto, Catafesto de Sousa (1995) alega que pouco se tem investigado a respeito da dimensão da corporalidade indígena fora da redução do binômio indivíduo-corpo, indivíduo-sociedade (p.462). O autor afirma que, para os Guarani, o corpo sonha, e é no sonho, antes mesmo do ato sexual, que as crianças são concebidas e a alma é estratificada. Já para os Kaingang, segundo o autor, a natureza explica ou é responsável por algumas reações involuntárias do corpo, e existe uma divisão hierárquica entre mente e corpo. Catafesto de Sousa (1995) cita Viveiros de Castro (1987), que descreve os Yawalapiti, como um grupo que acredita que cria o corpo, fabrica o corpo conforme o seu código social em detrimento da idéia de natureza humana. A prática da reclusão, neste grupo, tem o significado de uma troca de corpo.

Na dança, o corpo é uma casa que abriga os saberes vivenciados. Montardo (2002) descreve que o comportamento da não contraposição dos Guarani é trabalhado corporalmente. A autora refere-se a um conhecimento vivido e repassado presente nos rituais Guarani que precisam ser mais investigados a fim de que possamos entender esta noção de educação descrita como “corpo trabalhado”.

### **O saber Guarani na pedagogia da dança**

Os estudos de Dallanhol (2002) instigaram-me a desenvolver o sentido de uma pedagogia da dança no saber Guarani. Ao contrário de nossa sociedade contemporânea, nas sociedades arcaicas “o trabalho era acompanhado por cantos e ritmos, e enquanto preparava-se a farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se esses mesmos ritmos” (Morin, 1999:37). Montardo (2002), Dallanhol (2002), Seeger (1987), Menezes Bastos apud Dallanhol (2002) ) têm mostrado o espaço da música na identidade étnica indígena. A dança vem aparecendo nesta literatura a partir da música, compondo um cenário estético, religioso, mítico e educacional. A dança aparece como parte de uma tríade constituinte definida por Menezes apud Dallanhol (2002) por canto-dança-mito na estrutura dos rituais indígenas. Dallanhol (2002) destaca que existe um processo de ensino e de aprendizagem da música através dos sons, dos animais, do xamanismo, do sonho.

Dallanhol (2002) concluiu em sua pesquisa que neste grupo Kuaray Ouá - Mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos de Santa Catarina existe uma aprendizagem da música no modo de educação mbyá-Guarani, informal e não formal institucionalizada, considerando o contexto particular de sua cultura. Destacou a casa de dança Opy, como um espaço de limite entre os rituais que aconteciam fora desta, denominados de Jeroky, e os que acontecem dentro, denominados de Jerojy. Os rituais Jerojy são restritos aos Guarani e os Jeroky são visíveis, podem ser vistos e até filmados. Assim também são as danças realizadas no grupo de dança que possuem um caráter diferenciado das vivenciadas no Jirojy. Cirilo, Guarani residente na Lomba do Pinheiro no Rio Grande do Sul falou



que as danças não acontecem do mesmo jeito, não porque querem enganar o branco, mas porque não se sentem completamente a vontade.

Dallanhol (2002) afirma que o processo de formação do grupo, de gravação do CD constitui um espaço de aprendizagem, de sobrevivência. A autora considera que os Guarani conseguem criar formas de adaptação e também conservar seus aspectos étnicos fundamentais. No caso da dança, o grupo tem sido uma experiência de criação, um espaço de aprendizagem musical que os favorece economicamente e na divulgação de parte de sua cultura. Esse processo de criação e apresentação de canto e dança envolve os estudos sobre as interações interétnicas que exercem um processo de mútua transformação. Refiro-me às pesquisas de Candido (1976) sobre as possíveis raízes indígenas na dança Cururu praticada pelos caboclos de São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Este autor aborda as influências e modificações entre as danças ameríndias, portuguesas e rituais católicos, tais como a dança de São Gonçalo e de Santa Cruz que descrevem os processos de contato entre estes povos, nos quais é revelado que a igreja católica assumia alguns cantos e danças em seus rituais como uma inteligente forma de aproximação e conversão.

Corroborando com a definição de Educação de Geertz (2001:168), que define-a como “a busca complexa da adequação de uma cultura às necessidades de seus integrantes, e dos modos de conhecer desses integrantes às necessidades da cultura”, percebo que existe uma demarcação que consitui o dentro e o fora Guarani, que se expressa nos limites e nas possibilidades de atuação, entre o revelar e o esconder, que estão simbolizados nos limites das dança de fora e de dentro do Opy. Dallanhol (2002) destaca um movimento dos mbya de apresentar sua dança que se expressa na formação do grupo de dança e canto e na fala de seu coordenador Jerônimo:

Diz que o branco não viu a dança de Guarani ainda na vida, né? Todo mundo quase não viram, né, agora que vão ver. Ah! Os guarani também dançam, né, tem a dança deles, então tem que mostrar. Dancem mostrem tal como

é, que Nhamandu fez tudo na terra, né, mostrou todo o trabalho que ele fez, nós também temos que fazer assim

Um exemplo dessas danças que podem ser apresentadas é o “xondaro”, uma dança de luta, de preparação para a guerra que os antigos faziam e que é comparada pelos Guarani à capoeira e ao Karatê. Estas aproximações demonstram os limites tênues entre a fluidez e a rigidez das transformações.

Em relação à apresentação contida da dança Guarani, observada por mim, no grupo de dança YVY JU, remeto a um aspecto destacado por Toro (2002) quando fala de uma educação ocidental que ensinou aos dançarinos a ter a coreografia e a destreza como objetivos a serem alcançados, realizados através de exercícios e da aprendizagem. O autor argumenta que as sociedades primitivas exerceram uma influência, num movimento contrário a este, onde o dançarino é a sua própria dança, torna-se a música. Esta constitui a experiência do êxtase, é aquela capaz de gerar transformações orgânicas e existenciais; é indizível, única e intransferível. Neste momento o aprendizado dá-se pelas vias cenestésicas, das sensações primárias, viscerais, nas quais o organismo está receptivo e fora do controle. Este estado é definido por Toro (2002) como estado vivencial, baseado no conceito de vivência de Dilthey (apud Toro, 2002:29): “algo revelado no complexo psíquico dado na experiência interna de um modo de existir a realidade para um indivíduo”. Provavelmente esta seja uma das formas de aprendizado dos Guarani, vivida no Jerojy e que não pode ter platéia pelo fato de haver toda uma preparação e uma predisposição para este ritual, que só é apreendido em sua plenitude por quem o “vive”. Este viver inclui as crenças, a cumplicidade, a necessidade, o saber e o não saber, a sua religiosidade.

Podemos pensar que estejam sendo criadas formas de aprendizados diferenciadas, o primeiro vivido nos ensaios do grupo Kuaray Ouá de caráter mais técnico, em que os movimentos são projetados na idéia de serem revelados e que contém processos de ensino-aprendizagem observados e concebidos por Dallanhol (2002) como relevantes. Esta os descreve como: o espaço coletivo de

conhecimento aliado a um respeito ao ritmo individual de cada criança, à valorização dos êxitos, à não ênfase nos fracassos, à ausência de disputas e sentimentos de superioridade de uma criança em relação à outra.

Melucci (1996), em meio a uma crítica social de uma sociedade que necessita unificar experiências em padrões, faz uma discussão sobre o tempo objetivo, frio, lógico, linear e o subjetivo. O tempo subjetivo, que é o de elaboração contínua e diferenciada, perde-se na corrida do tempo, sendo este, apenas pensado como um relógio, tempo=relógio. Elias (1998) faz uma relação do tempo com o processo civilizatório, afirmando que quando se vive em estruturas mais simples, menos exigência de exatidão temporal existe, o que acarreta uma distância temporal em nosso ser interno e externo. Esta dimensão está na raiz de como conduzimos os movimentos de aprendizagem, o que pode possibilitar aos Guarani um entendimento real sobre as diferenças de ritmos de uma pessoa para outra.

Melucci (1996:21) nos convida a prestar mais atenção ao ritmo interno, a desenvolver a intuição como forma de não sucumbir às múltiplas, e tão pouco biológicas escolhas, que somos interpelados a fazer. Para o autor, o encontro com o tempo interno nos ajudaria a encontrar uma auto-regulação entre repouso e ação dentro de uma “pulsação rítmica”. Um ritmo que está ligado à natureza, ao nascer e pôr do sol, às estações, ao nascimento e à morte, à pulsação biológica, ao ritmo do coração. Não podemos pensar estes ritmos fora da construção cultural, mas também não podemos pensar e viver a cultura fora da natureza.

Infiro que o ritual reza-dança-canto Jirojy, que será descrito no capítulo que se segue, seja constituinte de um outro tipo de aprendizado diverso daquele vivido no grupo de dança Guarani. A dança no espaço Jirojy pode conduzir à uma vivência arcaica, sagrada que restaura a identidade, no sentido do ser, permitindo uma sensibilização para esta idéia de ritmo interno comentado acima, que desenvolve a intuição e também amplia a percepção.

Para Geertz (2001) os seres humanos dão sentido ao mundo através das histórias que contam e ouvem, ou seja, se educam através das narrativas. As histórias são contadas de diversas formas. Os

Guaranis também contam suas histórias pelo canto e pela dança, educam a si mesmos e aos outros. As danças são partes ativas destas narrativas, que se expressam pela corporeidade, pelo movimento, pela imagem, pelo sensível e pelo emocional.

## 10. Bibliografia

AMARAL, M. N. C. P. **Dilthey: um conceito de vida e uma pedagogia**. São Paulo: Perspectiva EdUSP 1987.

ANDRADE, L. A marca dos tempos: identidade, estrutura e mudança entre os Asurini do Trocará. In VIDAL, L (org). **Grafismo indígena**. Estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio, Nobel: FAPESP: Ed da universidade de São Paulo, 2000.

ANGTHICHAY. Pataxó...[et al.] **O povo Pataxó e suas histórias**. São Paulo: Global, 2001.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A terra e os devaneios do repouso** – Ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BARAZAL, N. R. **Yanomami**. Um povo em luta pelos direitos humanos. São Paulo: Editora de universidade de São Paulo, 2001.

BECKER, I. I. B. **O índio Kaingáng no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

BECKER, I. I. B. **O índio Kaingáng do Paraná** – subsídios para uma etno- história. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

BOFF, L & ARRUDA, M. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília: Letraviva, 2000.

\_\_\_\_\_. **O casamento entre o céu e a terra** – contos dos povos indígenas do Brasil. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985

\_\_\_\_\_. **Identidade e etnia.** Construção da pessoa e resistência cultural, 1986

\_\_\_\_\_. **Somos as Águas Puras.** São Paulo: Papyrus, 1994.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/ Guarani:** os difíceis caminhos da palavra. 1997. Tese de Doutorado. PUC, Porto Alegre.

BUBER, M. **Sobre comunidade.** São Paulo: Perspectiva, 1987

CANDIDO, A. Possíveis raízes indígenas de uma dança popular. In SCHADEN, E. **Leituras de etnologia brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CAPAZZOLI, U. Isolados da Amazônia, os últimos arredios da terra. IN: **Revista Scientific American Brasil ano 1 –n. 2, 07.** 2002.

CAPRA, F & STEINDL-RAST D. **Pertencendo ao universo –** explorações na fronteira da ciência e da espiritualidade. São Paulo: Cultrix, 1991.

CAPRA, F. **A teia da vida.** Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAMINADA, E. **História da dança.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999

CATAFESTO DE SOUSA, J. O. O que é, afinal, o corpo índio no Brasil Meridional? Limites modernos ao entendimento da lógica hierárquica indígena sobre o corpo. In: ONDINA, L. F. (org). **Corpo e significado.** Ensaios de Antropologia Social. Porto Alegre: ed da Universidade, UFRGS, 1995.

CHAGAS, M. **Análise técnica** referente ao CD do Grupo Teko-Guarani. Porto Alegre, 2003.

CHAMARRO, G. **A espiritualidade Guarani:** uma teologia ameríndia da palavra. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

DALLANHOL, K. M. **Jeroky, jerojy:** por uma antropologia da música entre os Mbyá- Guarani do Morro dos Cavalos, 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis.

DORTA, S. F. & NICOLA, N. **Aroméri: arte plumária do indígena brasileiro.** São Bernardo do Campo, SP: Mercedes-Benz do Brasil, 1986.

DORTA, S.F. & CURY, M. X. **A plumária indígena brasileira no museu de arqueologia e etnologia da USP.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

EG JAMEN KY UM. **Textos Kanhgág.** Brasília: APBKG/ Dka Áustria/ MEC/PNUD, 11997.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRAZ, I. Os índios Parkatejê 30 anos depois. In MARTINS, J. S. **O massacre dos inocentes.** A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

GARAUDY, R. **Dançar a vida.** Rio de Janeiro: Fronteira, 1980.

GEERTZ, G. **Nova luz sobre a antropologia.** Tradução Vera Ribeiro; revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GRUBER, J. G. **O livro das árvores.** Bejamim Constant, AM: organização geral dos Professores Ticuna Bilingues: São Paulo: Global, 2000.

JECUPÉ, K. W. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** São Paulo: Petrópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. **A criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani.** São Paulo: Petrópolis, 2001.

KRENAK, A. **O lugar onde a terra descansa.** Rio de Janeiro: Eco Rio 2000.

LANGDON, E. J. A tolerância e a política de saúde do índio no Brasil: são compatíveis os saberes biomédicos e os saberes indígenas? In GRUPIONI, L. D. B. VIDAL, L. & FISCHMANN, R.

(org). **Povos indígenas e TOLERÂNCIA**, construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MATURANA. R. H & VARELA. F. G. **De máquinas e seres vivos: autopoiese, a organização do vivo**. Tradução: Juan Acuna Lorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MELUCCI, A. **Il gioco dell'io**. Il cambiamento di sé in società globale. Giangiacomo Feltrinelli Editore Milano, 1992.

\_\_\_\_\_. **The playing self. Person and meaning in the planetary society**. Cambridge University Press, 1996

\_\_\_\_\_. **A invenção do presente**. Para uma teoria dos movimentos sociais. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTARDO, D. L. O. **Através do MBARAKA**: música e xamanismo Guarani. Tese de doutoramento apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MULLER, R. P. O corpo em movimento e o espaço coreográfico: antropologia estética a análise do discurso no estudo de representações sensíveis. In: NIEMEYER, A. M. & GODOI, E. (Orgs.) **Além dos territórios**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

OHTAKE, R. (Cord). **Danças populares brasileiras**. Projeto Cultural Rhodia, 1989

RIBEIRO. D. **KADIWÉU** – Ensaio etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre a mestiçagem no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, R. S. (org) **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

ROSA, R. R. G. **A temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate**. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Antropologia Social. Porto Alegre, 1998.

SAWAIA, B. B. Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In CAMPOS, R. H.F.C (org) **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão-inclusão. In: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEEGER, A. **Os índios e nós**. Estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

\_\_\_\_\_. **Why Suyá sing: a musical anthropology of na Amazonian people**. Cambridge University Press, 1987.

SILVA, A. L. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In Grupioni, L. D. B. VIDAL, L. & FISCHMANN, R. (org). **Povos indígenas e TOLERÂNCIA**, construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TORAL, A. A. de. **Arte, cultura e história**. Pintura corporal Karajá contemporânea. In VIDAL, L (org). **Grafismo indígena**. Estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio, Nobel: FAPESP: Ed da universidade de São Paulo, 2000.

CASTRO, V.. *A fabricação do corpo na sociedade Xinguana*” In: PACHECO DE OLIVEIRA. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1986.

\_\_\_\_\_. **ARAWETÉ** os deuses canibais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

TORO, R. A. **Biodanza**. São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.



VIDAL, L (org). **Grafismo indígena**. Estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Ed da universidade de São Paulo, 2000.

VIDAL, L, B. & SILVEIRA, L. F. & LIMA, R. G. A pesquisa sobre avifauna da bacia do Uaçá: uma abordagem interdisciplinar IN: SILVA, A. L. & FERREIRA, M. K. L. (org) **Práticas pedagógicas na escola indígena..** São Paulo: Global, 2001. (série Antropologia e Educação)

CD:

**YVY Caminho da Terra Sem Males**. Grupo de dança e Canto Nhãmandu Mirim – Musicologia Guarani no Rio Grande do Sul. Aldeia Estiva. MARS; UNISINOS, 2002

**AMBA WERA - Altar Resplandecente**. Aldeia Karuguá, Curitiba-Pr, 2002.

# **AVALIAÇÃO DO ESTADO DE ESTRESSE ASSOCIADO AOS PARÂMETROS BIOQUÍMICOS DE PACIENTES COM DISLIPIDEMIA, CONSIDERANDO O SISTEMA TERAPÊUTICO DA *BIODANZA***

Geny A. Cantos\*, Cláudia M. da Silva, Elisabete S. Melo,  
Maria da Graça Balén, Elizabeth M. Hermes, Rodrigo Schütz

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Assistência a Dislipidemia da  
Universidade Federal de Santa Catarina (NIPEAD-HU-UFSC)

## **RESUMO**

### **Objetivo**

Avaliar o estado de estresse e os resultados dos parâmetros bioquímicos de pacientes com dislipidemia, considerando o sistema terapêutico da *biodanza*.

### **Métodos**

Este trabalho foi realizado com 24 indivíduos dislipidêmicos, pertencentes a uma comunidade universitária, sendo que 12 participaram de sessões de *biodanza* durante os anos de 2002-2004.

Foi aplicado para os pacientes um questionário para avaliar o estado de estresse e também exames bioquímicos foram realizados.

## **Resultados**

Os resultados deste trabalho mostraram que no decorrer das sessões de *biodanza* os indivíduos apresentaram diminuição das tensões, aumentando a vitalidade, sendo que houve melhorias na concentração do colesterol total e frações e também nos níveis de glicose, magnésio, cálcio e ferro.

## **Conclusão**

A *biodanza* pode ser uma forma de psicoterapia recomendável para indivíduos com doenças dislipidemia, pois ela diminuiu o diestresse, o que refletiu positivamente em alguns parâmetros bioquímicos analisados.

## **Termos de indexação**

*Biodanza*, estresse, dislipidemia, parâmetros bioquímicos.

## **ABSTRACT**

### **Objectives**

To evaluate stress state and the results of biochemical parameters of patients with dyslipidemia, considering

interdisciplinary and multi-professional treatment and the therapeutic effects of biodanza.

## **Methods**

This work was carried with 24 dyslipidemic individuals belonging to a university community, having been that 12 had participated of biodanza sessions during the years of 2002-2004. For evaluation of the state of stress, it was applied to the patients a questionnaire to evaluate the state of stress, and biochemical examinations were carried.

## **Results**

The results have shown that during the biodanza sessions there was a significant decrease in tenseness, with an increase in vitality and improvements on the levels of total cholesterol and cholesterol fractions, glucose, magnesium, calcium and iron.

## **Conclusion**

*Biodanza* is a form of psychotherapy highly recommended for individuals with heart diseases, once it reduces significantly the distress levels, which improves the biochemical parameters

## **Indexing terms**

*Biodanza*, stress, dyslipidemia, biochemical parameters.

## INTRODUÇÃO

A dislipidemia tem sido demonstrada como um fator de risco importante na mortalidade pela doença arterial coronariana (DAC)<sup>1</sup>. O aumento de colesterol total (CT), juntamente com um aumento de lipoproteína de baixa densidade (LDL) e a diminuição de lipoproteína de alta densidade (HDL) têm sido usados como indicadores de ateroma, e também estão associados a acidente vascular cerebral<sup>2,3,4</sup>.

O funcionamento apropriado do aparelho cardiovascular depende de uma boa nutrição e a dieta tem um papel importante no controle e prevenção das cardiopatias<sup>5</sup>. A dietoterapia tem sido enfatizada como sendo a primeira linha de abordagem terapêutica, pois a modificação alimentar bem sucedida, conduz a reduções substanciais do CT. A relevância da atividade física para o controle do peso e na modificação dos outros fatores de risco cardiovascular também tem sido enfatizada por outros pesquisadores<sup>6</sup>.

Há também muitas evidências que os fatores psicológicos têm um papel importante na etiologia e progressão de certas doenças cardiovasculares como aterosclerose<sup>7,8</sup>. O diestresse (estresse negativo) pode levar a uma série de complexas reações bioquímicas e fisiológicas, desencadeando situações patológicas<sup>9,10</sup>. Sabe-se, por exemplo, que o estresse estimula a secreção de hormônios esteróides do córtex adrenal, bem como as catecolaminas da medula adrenal, havendo uma liberação extra de energia para determinada situação. Contudo, a manutenção de elevados níveis de açúcar na corrente sanguínea pode levar futuramente ao *diabetes mellitus*. Por outro lado, quando o estresse se torna crônico, hormônio como o cortisol é liberado na corrente sanguínea levando, entre outras situações, a imunossupressão<sup>11</sup>.

Delboni (1996) enfatiza a importância de alternativas de tratamento com objetivo de tentar minimizar os sintomas advindos do estresse, que incluem mudanças no estilo de vida e práticas alternativas como: cromoterapia, florais, homeopatia, massagens, atividades físicas relaxantes (yoga, tai-chi-chuan)<sup>12</sup>. Dentro deste

contexto está a *biodanza*, criada pelo psicólogo e antropólogo chileno Rolando Toro, que utiliza uma metodologia, cujos mecanismos induzem mudanças orgânicas e existenciais<sup>13</sup>. Enquanto as psicoterapias tradicionais se desenvolvem a partir do interesse nos sintomas, tentando descrever e analisar os mesmos, a *biodanza* trabalha com a parte saudável dos participantes, integrando os centros propulsores de harmonia e os sintomas caem por falta de suporte físico, psíquico e neurológico. Toro (1991) comenta que pessoas não psicóticas, mas estressadas, tensas ou angustiadas, que sofriam de distúrbios psicossomáticos como hipertensão arterial e úlcera gástrica, melhoravam sensivelmente seu estado, quando faziam os exercícios próprios da esfera de transe<sup>14</sup>.

É importante salientar que o modelo *biodanza* dá origem a uma metodologia biocêntrica (visão centrada da vida), permitindo ainda descobrir relações novas, criar novas hipóteses, manipular relações desconhecidas e conhecer os fatos dentro de uma visão unificada. A vantagem desse modelo é que a sua utilização permite estabelecer relações imprevisíveis, a ponto de abrir novas opções no campo operacional, permitindo que o mesmo fosse aplicado a três tipos de grupos humanos com peculiaridades próprias: na educação, na área clínica e nas organizações<sup>14</sup>.

Assim, devido a crescente participação do estresse psicológico como indicador de mortalidade para DAC e à necessidade de se traçar estratégias preventivas para este tipo de patologia e considerando ainda que alterações bioquímicas possam ocorrer decorrentes de problemas de estresse, este trabalho considerou as variáveis bioquímicas e o estado de estresse de pacientes com dislipidemia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o possível caráter terapêutico da *biodanza*.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi realizado com 24 indivíduos integrantes do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa, Ensino e Assistência a Dislipidemia do Hospital Universitário da

Universidade Federal de Santa Catarina (NIPEAD-HU-UFSC). Esses pacientes eram todos do sexo feminino, tinham faixa etária entre 28 e 81 anos, não eram tabagistas e todos participavam de um programa regular de atividade física, pelo menos duas vezes da semana.

Do total de 24 integrantes, 50% participaram das sessões de *biodanza*, as quais aconteceram uma vez por semana, sendo que cada sessão levou em média duas horas e trinta minutos. Os primeiros sessenta minutos foram utilizados para uma introdução teórica e para depoimentos dos participantes, referentes sobre as vivências da sessão anterior, as descobertas, as mudanças existenciais e o compartilhar do sentir. O restante do tempo foi utilizado para parte prática, que obedeceu ao modelo teórico da *biodanza*, apresentando uma seqüência baseada na observação do grupo, em um gradativo aprofundamento. As linhas de vivências utilizadas foram: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. Os exercícios foram progressivos e muitos dos movimentos foram específicos, especialmente desenhados para o controle do estresse.

Avaliou-se também o estado de estresse por meio de um questionário proposto por Lipp (1996)<sup>15</sup>. Por este questionário os pacientes foram classificados em sete estados de estresse: risco de estresse 1, indicou positividade e bem estar; 2, baixa positividade; 3, marginal; 4, problema de estresse; 5, sofrimento; 6, sério sofrimento e 7, severo sofrimento. Esta avaliação foi realizada pelo menos em 3 momentos: uma no início, quando o indivíduo começou a participar das sessões de *biodanza*, outra quando voltou do período de férias (geralmente no mês de fevereiro ou março) e a última análise ocorreu ao longo de dois anos de participação do indivíduo nas sessões de *biodanza*. Dependendo de cada caso, optou-se também por outras avaliações ao longo do tratamento.

As análises bioquímicas foram realizadas: colesterol total (CT) e triglicerídeos (TG) pelo método enzimático colorimétrico; o HDL-colesterol (HDL) por precipitação seletiva, acoplado à dosagem do método enzimático; o LDL-colesterol (LDL) por cálculo, utilizando a fórmula de Friedwald; o fósforo (P) por método automatizado; o magnésio (Mg) foi complexado com MTB (azul de metiltimol); o

cálcio (Ca) pelo método da o-cresoftaleína e o ferro (Fe) pelo método colorimétrico Ferrozine.

Todos os pacientes que participaram deste projeto assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e responderam o questionário no dia da coleta de sangue. Este trabalho possui parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O NIPEAD é um Núcleo interdisciplinar e multiprofissional, que vem atuando desde 1997, na prevenção e controle de pacientes com doenças cardiovasculares. O programa prevê atendimento cardiológico, nutricional, controle ao tabagismo, orientação para realização de atividades físicas, atendimento psicológico por meio da *biodanza* e palestras mensais com enfoque em prevenção para DAC.

Durante o período de março de 2002 a fevereiro de 2004, 29 indivíduos participaram das sessões de *biodanza*, sendo que 12 (41,37%) tiveram ao longo de dois anos registros das análises bioquímicas. Isto ocorreu porque este grupo estudado participou, na sua maioria, ativamente deste tipo de atividade. Os demais não alcançaram frequência necessária para serem considerados neste estudo ou não realizaram as referidas coletas sanguíneas. O grupo de *biodanza* participava também de outras atividades do Núcleo. Para efeitos de estudo, selecionou-se outro grupo do NIPEAD com as mesmas características, mas que não participavam das referidas sessões.

A Tabela 1 mostra que, em intervalos de tempos diferentes, 100% dos indivíduos que participaram das sessões de *biodanza* tiveram melhoras nas concentrações de Mg; 91,6% nas concentrações CT, LDL, HDL, Ca e Fe; 75% nos níveis de TG e glicemia de jejum e 83,3 % no estado de estresse. Comparativamente, a Tabela 2 mostra que 75% os indivíduos que participavam do programa do NIPEAD, mas que não realizavam sessões de *biodanza*, apresentaram melhoras nas concentrações de



TG, 66% na fração LDL, 58,3% no CT, HDL e glicemia de jejum. A nível psicológico percebeu-se que, uma maioria, (83,3%) apresentou uma melhoria no estado de estresse. Por outro lado, a tabela II mostra que esse percentual foi menor para os indivíduos que não participaram das sessões de *biodanza* (58,3%). As concentrações de Ca, Mg, P e Fe mostraram-se pouco variáveis ao longo do tratamento oferecido pelo NIPEAD.

É preciso também considerar com que frequência as pessoas participaram nas sessões de *biodanza*. Por exemplo, os pacientes 2, 6, 7, 10, 11 e 12, com 96% de frequência, mostraram uma melhora no estado de estresse e também nos parâmetros bioquímicos analisados. Por outro lado o paciente 3 com 56% de frequência continuou com sofrimento decorrente ao estresse e poucas alterações bioquímicas foram alteradas. Aliás, no período de férias, correspondente aos meses de janeiro e fevereiro, em que não houve o tratamento interdisciplinar e multiprofissional, pode-se notar que, em ambos os grupos, houve alterações negativas quanto aos parâmetros bioquímicos e estado de estresse, mostrando a importância regular e constante deste tipo de acompanhamento.

É possível que por meio de vivências induzidas pela dança, música e situações de encontro em grupo, tenha ocorrido uma auto-regulação orgânica, diminuindo os fatores de desorganização e a pessoa tenha trabalhado melhor com os estímulos estressantes. Por outro lado, segundo relatos, o indivíduo começou a perceber como estava o seu relacionamento com as outras pessoas, consigo mesmo, na forma como se alimentava, no tempo que dedicava aos amigos, na forma como trabalhava, de maneira que ele foi alterando seu estilo de viver, melhorando sua qualidade de vida e a qualidade das suas relações.

Segundo alguns depoimentos, a *biodanza* ajudou muito no auto-conhecimento, na melhora da auto-estima, no modo de ver e entender melhor o mundo, no desenvolvimento da sensibilidade, da afetividade e atenção para com os outros, melhorando o relacionamento social e familiar. Outros depoimentos mostraram ainda que as pessoas se vincularam mais com a natureza, passaram a gostar mais de si mesmas, sentindo-se mais livres e mais tranquilas e,

sem constrangimento, puderam tocar e olhar de frente outras pessoas, que até então passavam despercebidas.

Segundo Toro (2002), necessitamos com urgência, recuperar nossa qualidade de vida por meio da reintegração ao ritmo natural e orgânico de nossa própria existência; precisamos retomar o valor do contato com os outros, da amizade, da convivência e do amor sem repressão; devemos redescobrir que somos parte do universo, seres que manifestam o maravilhoso fenômeno da vida<sup>16</sup>.

Mas isto não se consegue apenas com intenções ou propostas intelectuais. Há muito tempo que se prioriza o conhecimento, a racionalidade, a intelectualização das relações, esquecendo ou reprimindo o envolvimento emocional, com a essência das coisas e dos seres vivos. Como conseqüência disto sensações de desconfiança, de rejeição, de aborrecimento e de depressão têm dado origem a problemas de saúde, as quais se refletem em modificações de vários parâmetros bioquímicos<sup>17</sup>. Trabalhos realizados com pacientes deste Núcleo mostraram que, os mesmos viviam constantemente com estímulos estressantes e, na maioria das vezes, eles não conseguiam administrar este estresse, o que lhes causavam diversas doenças. Por outro lado, os parâmetros bioquímicos constituíam ferramentas importantes na avaliação do estado de estresse e no controle da dislipidemia<sup>18</sup>. Em adição, estudos consideram que o estresse causa alterações negativas no perfil lipídico, sugerindo um aumento de doenças cardiovasculares<sup>19</sup>. Outros autores consideram que o estresse leva modificações no metabolismo de vários minerais como o cálcio, o magnésio, o ferro, e o fósforo e também a uma depleção de zinco no fígado, nos músculos, havendo um aumento da excreção urinária deste último elemento<sup>20</sup>.

Entretanto, cabe salientar que cada pessoa responde de forma peculiar a situações de estresse e o que pode representar um grande problema para uns, pode ser gerenciado com tranquilidade por outros. Para Hans Seley (1954) cada pessoa leva consigo uma capacidade de resistir ao estresse<sup>21</sup>. A essa capacidade ele chamou de energia de adaptação e, segundo este pesquisador, o indivíduo pode treinar seu organismo, de maneira a desenvolver tal energia,

enfrentando melhor às situações de estresse. Portanto, os diferentes resultados referentes à influência da *biodanza*, tanto nas análises bioquímicas, quanto no estado de estresse, não passam apenas pelas variações biológicas de cada indivíduo em determinadas circunstâncias, mas também pela expressividade do grau de conscientização a despeito dos problemas do estresse como um dos fatores de risco para doenças cardiovasculares.

## **CONCLUSÃO**

Conclui-se que a *biodanza* pode ser aplicada como uma intervenção terapêutica coadjuvante, no manejo de comportamento de riscos para pacientes com dislipidemia, pois a mesma traz benefícios nas relações interpessoais, auto-conhecimento, auto-estima, bem-estar, diminuindo o diestresse e proporcionando um bem estar físico aos mesmos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

1. Michelon E. & Moriguchi E. Dislipidemias. Rev. Bras. Med. 1999; 56:117–129
2. Goldman L, Coxson P, Hunink MGM. A influência relativa da prevenção primária versus secundária utilizando as diretrizes do painel II para o tratamento de adultos do programa nacional de educação do colesterol (NCEP). J. Amer. Coll. Cardiol. 2000; 6(2): 50-59.
3. Cantos GA, Silva CSM, Waltrick CDA, Hermes EM, Bonetti A, Cavalett C. Avaliação da intervenção multiprofissional e interdisciplinar na evolução do quadro clínico de pacientes com alto risco de doença arterial coronariana RBAC. 2006; 38 (3): 159-162.
4. Silva RA, Kanaan S, Silva LE, Peralta RHS. Estudo do perfil lipídico em crianças e jovens do ambulatório pediátrico do Hospital

Universitário Antônio Pedro associado ao risco de dislipidemias. J. Bras. Patol. Med. Lab. 2007; 43 (2): 95-101.

5. Mariath AB, Grillo LP, Silva RO, Schimitz P, Campos IC, Medina JRP, et al. Obesidade e fatores de risco para o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis entre usuários de unidade de alimentação e nutrição. Cad. Saúde Pública. 2007; 23(4): 897-905.

6. Rique ABR, Soares EA, Meirelles CM. Nutrition and exercise on cardiovascular disease prevention and control. Rev Bras Med Esporte. 2002; 8 (6): 244-254.

7. Rosanski A, Blumenthal JA, Kaplan J. Impact of psychological factors on the pathogenesis of cardiovascular disease and implication of therapy. Circulation. 1999; 99(16): 2192-217.

8. Black PH & Garbutt LD. Stress and cardiovascular disease. Psychosom. Rev. 2002; 52(1): 1-23.

9. Lipp M. Pesquisa sobre estresse no Brasil: saúde, ocupações e grupo de risco. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

10. Cantos GA, Waltrick CDA, Hermes EM, Dutra RL. Inteligência Computacional avaliando o risco coronariano. Revista Brasileira de Análises Clínicas. Rio de Janeiro. 2004; 36 (1): 63-7.

11. Cavalett C, Cantos GA, Hermes E, Balen MG, Silva CM, Bagestã MM. Determinação do cortisol sanguíneo e urinário e sua relação com estado de estresse em pacientes de um programa de prevenção para doenças cardiovasculares. Rev. Cien. Saúde. 2006; 25: 103-106.

12. Delboni TH. Vencendo o estresse. São Paulo, Makron Books do Brasil, 1996

13. Vecchia AMD. A educação integrada à vida. Design editorial: Flávia Guidotti, Pelotas-RS, 2002.

14. Toro, R. Teoria da biodança. Coletânea de textos, Tomos I, II, e III, 1 ed. Fortaleza, Ed. ALAB, 1991.

15. Lipp M. Pesquisa sobre estresse no Brasil: saúde, ocupações e grupo de risco. Campinas – São Paulo. Papyrus, 1996

16. Toro RA. Teoria da Biodança. Coletânea de textos, ALAB. Fortaleza: Olavobrás/ EPB, 2002.
17. Gonzales-Reimers E, Martinez-Riera A, Santolaria-Fernandez F. Relative and combined effects of ethanol and protein deficiency on zinc, iron, Copper, and manganese contents in different organs and urinary and fecal excretion. *J Format.* 1998; 16: 7-12
18. Rosein GE, Dutra RL, Silva FM, Hermes EM, Balen G, Jorge S, et al. Influência do estresse nos níveis sanguíneos de lipídios, ácido ascórbico, zinco e outros parâmetros bioquímicos. *Acta Bioquím Clin Latinoam.* 2004; 4: 39-46.
19. Roy M, Kirschbaum C, Steptoe A. Psychological, Cardiovascular, and Metabolic Correlates of Individual Differences in Cortisol Stress Recovery in Yong Men. *Psychoneuroendocrinol.* 2001; 375-391.
20. Giralt M, Molinero A, Carrasco J, Hidalgo J. Effect of dietary zinc deficiency on brain metallothionein – I and III mRNA levels during stress and inflammation. *Neurochem. Internat.* 2000; 36: 555–562.
21. Selye H. «Stress» (Sufrimiento). Tratado basado en los conceptos de Síndrome General de adaptación y de las Enfermedades de Adaptación. (Traducción de J Morros Sardá). Editorial Científico Médica, Barcelona, 1954.

**Tabela 1.** Parâmetros bioquímicos e estado de estresse de pacientes do NIPEAD-HU-UFSC que participaram das sessões de *biodanza* (2002-2004)

Pacientes	Exame	EE	GLI mg/dL	CT mg/dL	HDL mg/dL	LDL mg/dL	TG mg/dL	Mg mg/dL	Ca mg/dL	P mg/dL	Fe ug/dL
1	A	4	109	233	39	163	190	1,9	9,1	3,1	113
	B	2	105	228	37	155	153	2,1	8,7	4,2	113
	C	1	102	222	37	147	138	2,5	9,3	4,4	91
2	A	6	137	266	50	188	185	1,8	9,3	2,9	70
	B	6	105	251	45	186	150	2,1	8,7	3,4	102
	C	4	109	246	69	155	211	2,2	9,5	3,1	84
3	A	4	101	207	51	142	68	1,8	8,5	4,4	47
	B	6	142	216	55	146	150	1,8	8,7	3,1	85
	C	6	95	220	56	141	114	2,2	8,8	3,6	92
4	A	4	104	295	68	208	94	1,7	8,9	4,1	73
	B	5	94	175	49	173	255	1,8	9,4	3,9	80
	C	4	95	290	80	182	140	2	10,7	4	104
5	A	4	144	315	51	233	155	2	8,4	4	88
	B	4	101	394	58	149	149	1,9	8,7	3,7	61
	C	3	98	262	69	178	130	2,4	10,5	4,1	98
6	A	6	119	278	61	178	110	1,8	8,3	3,3	96
	B	4	118	278	61	117	117	1,9	8,3	3,7	75
	C	2	105	255	72	166	103	2,1	8,4	4,4	140
7	A	5	99	221	43	159	127	1,6	8,9	3,3	58
	B	5	99	234	61	127	127	1,6	8,9	3,8	117
	C	2	99	192	58	109	93	2	10,6	4,2	119
8	A	4	102	269	42	189	187	1,7	8,7	2,7	61
	B	2	108	241	39	157	157	2	8,5	3,3	58
	C	2	115	229	51	163	73	2,1	9,4	4	81

9	A	4	88	247	65	157	99	1,7	8,3	3,9	89
	B	3	92	243	84	149	48	1,8	9,3	3,6	71
	C	3	91	229	77	144	65	2,2	9,4	4,8	157
10	A	4	105	196	51	102	90	1,8	8,4	3,7	71
	B	4	92	191	70	110	151	2	2	3,1	71
	C	2	96	175	64	106	84	2,1	9,1	4,4	109
11	A	4	105	250	41	171	102	1,9	8,9	4,2	90
	B	1	89	199	53	173	129	2,1	9,4	4,1	90
	C	1	96	137	59	84	56	2,2	9,8	4,2	141
12	A	6	99	272	36	189	191	1,9	8,2	3,6	90
	B	4	103	184	45	178	119	2,1	8,8	3,5	122
	C	2	93	179	45	102	108	2,7	9,5	4,2	152

Onde, A: dados coletados quando o indivíduo iniciou o processo terapêutico da biodanza; B: dados coletados após um período de 80 dias de férias; C: coletas ao longo de dois anos de biodanza. GLI: glicose; CT: colesterol total; HDL: HDL-colesterol; LDL: LDL-colesterol; TG: Triglicérides; Mg: magnésio; Ca: Cálcio; P: Fósforo; Fé: Ferro Sérico; EE: Estado de Estresse que se definiu da seguinte maneira: 1-bem estar, 2-baixa positividade, 3-estado marginal, 4-problemas com estresse, 5-sofrimento decorrente ao estresse, 6-sério sofrimento, 7-severo sofrimento.

**Tabela 2.** Parâmetros bioquímicos e estado de estresse de pacientes (EE) do NIPEAD-HU-UFSC que não participaram das sessões de biodanza (2002-2004).

Pacientes	Exame	EE	GLI mg/dL	CT mg/dL	HDL mg/dL	LDL mg/dL	TG mg/dL	Mg mg/dL	Ca mg/dL	P mg/dL	Fe ug/dL
1	A	5	93	313	34	189	73	1,9	9,6	2,3	74
	B	2	90	240	60	166	67	1,9	8,6	2,3	120
	C	3	86	249	69	183	50	1,8	8,6	2,2	110
2	A	4	102	269	42	189	187	1,8	8,7	2,7	61

	B	2	108	225	40	169	90	1,7	8,5	3,1	58
	C	1	105	241	36	166	111	1,7	8,4	3,4	58
3	A	5	94	300	33	234	162	2,1	8,8	4,4	86
	B	3	96	211	57	130	96	1,7	8,4	4,5	87
	C	3	102	217	53	132	157	2	8,9	4,5	88
4	A	1	96	178	55	100	112	1,8	8,8	3,8	37
	B	2	91	190	61	99	150	1,8	8,7	3,2	47
	C	2	109	187	60	105	110	1,8	9,4	4,1	47
5	A	5	137	225	50	168	158	2,2	9,3	3,1	84
	B	6	95	266	48	188	150	2,2	8,7	3,4	85
	C	6	94	251	45	186	98	2,1	9,3	3,9	62
6	A	6	94	229	36	169	117	1,7	8,2	4	79
	B	6	93	202	37	146	95	1,8	8,3	4,1	80
	C	6	92	201	35	145	95	1,7	8	4,2	82
7	A	4	106	207	25	144	197	1,9	9	2,6	97
	B	1	96	161	33	96	149	2	8,9	3	75
	C	1	94	160	35	90	155	2	8,4	3,2	74
8	A	5	92	221	43	159	77	1,6	8,9	3,3	58
	B	5	93	223	56	152	92	1,6	9	3,8	58
	C	4	94	220	54	150	90	1,6	9	3,5	59
9	A	4	95	295	68	208	94	1,8	8,9	4	72
	B	4	94	273	49	173	255	1,9	9,4	4,1	73
	C	3	92	271	66	170	240	1,9	9	4,2	73
10	A	5	123	322	41	231	250	2	9,5	3,5	83
	B	4	118	279	37	179	314	1,6	8,7	3,8	98
	C	3	115	275	38	170	300	1,4	8,4	3,9	97
11	A	4	86	268	75	168	96	1,9	9	3,2	49
	B	1	92	238	80	144	94	2	9,1	3,3	50
	C	1	92	235	81	145	90	2	9	3,4	51



12	A	4	109	233	39	163,4	153	1,9	9,1	3,6	113
	B	1	92	212	38	159,8	71	2,1	8,7	3,1	113
	C	1	102	225	40	168	85	2,1	8,8	3,8	117

Onde, A: dados coletados quando o indivíduo iniciou o processo terapêutico da biodanza; B: dados coletados após um período de 80 dias de férias; C: coletas ao longo de dois anos de biodanza. GLI: glicose; CT: colesterol total; HDL: HDL-colesterol; LDL: LDL-colesterol; TG: Triglicerídeos; Mg: magnésio; Ca, Cálcio; P: Fósforo; Fe: Ferro Sérico; EE: Estado de Estresse que se definiu da seguinte maneira: 1-bem estar, 2-baixa positividade, 3-estado marginal, 4-problemas com estresse, 5-sofrimento decorrente ao estresse, 6-sério sofrimento, 7-severo sofrimento.

\*Correspondência: **Geny Aparecida Cantos**

Departamento de Análises Clínicas, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Endereço: Campus Universitário, C.P. 476, Florianópolis, SC, Brasil. CEP: 88.040-900 – Fone (048)-3721-9712, r 221. geny@ccs.ufsc.br

# AS RUPTURAS A SIGNIFICANTES

Beatriz Maria Berghahn

## **Apresentação**

Escolhi este tema para refletir sobre a subjetivação e os territórios existenciais, a partir da abordagem feita por Félix Guattari, no texto "AS TRÊS ECOLOGIAS, que afirma:

*"As rupturas a-significantes, os catalisadores existenciais estão ao alcance das mãos, mas na ausência de um Agenciamento de enunciação que lhes dê um suporte expressivo, eles permanecem passivos e correm o risco de perder sua consistência".*

Pretendo discorrer neste texto sobre o tema "as rupturas a significantes", utilizando-me de algumas referências a partir de experiências pessoais e sobre a possibilidade de se poder construir novos territórios cartográficos para nossa existência, fonte de estudos na disciplina produção de subjetividade do curso de Psicologia Social - Instituições em Análise.

A abordagem que farei terá como enfoque básico dois aspectos centralizadores: minha experiência pessoal com o Sistema Biodanza e a linguagem enquanto Agenciamento de enunciação verbal.

Minha experiência com Biodanza terá como objetivo estabelecer uma relação entre as possibilidades de rupturas a

significantes e de como este sistema age nos territórios cartográficos e minha reflexão sobre a linguagem se dará enquanto processo de aproximação da essência que movimenta o sentimento e a emoção humana.

Anexarei ao final, ilustrações, etapas e comprovações de um projeto social da ONG MORADIA E CIDADANIA, desenvolvido na Comunidade Ello Dourado do Bairro Lomba do Pinheiro de Porto Alegre RS no ano de 2006, cujo objetivo do mesmo foi fortalecer a Cooperativa, formada basicamente por mulheres, a partir do tema Planejamento Familiar. Neste projeto desenvolveu-se ações que atuaram na auto estima das pessoas, tendo como objetivo específico motivar a auto sustentação das pessoas e a ruptura às posturas de submissão ao assistencialismo. Na execução do mesmo utilizou-se de várias técnicas de integração do grupo, notadamente a *Biodanza* e a dança.

Com este Projeto procuro comprovar a eficácia das técnicas que abordo nesta dissertação, como integração de grupo, exemplo de ruptura a significante e possibilidade de vislumbamento de um novo catalisador existencial.

## **O SISTEMA BIODANZA**

A BIODANZA é um Agenciamento processual de subjetivação, que vai se construindo como máquina abstrata, capaz de implantar novos mapas de valores. É uma técnica que considero capaz de uma desterritorialização suave, podendo fazer evoluir os Agenciamentos de um modo processual construtivo, conforme sugere Guattari(1989). A Biodança, vivenciada periódica e sequencialmente, constitui-se numa potente ferramenta de suporte expressivo do *self* mais recôndido do ser.

Re-significar e recatalizar a existência, notadamente com as raízes da angústia e da culpabilidade, juntamente com todas as demais reiterações psicopatológicas, implica em termos profundo comprometimento conosco, mas também e acima de tudo, ter-se uma eficiente estratégia de sustentação, que nos dê o suporte necessário

para a evolução da nossa forma de ver e estar no mundo. Hoje mais do que nunca, em que as práxis ecológicas necessitam de urgente resignificação, a humanidade precisa de enunciados que tenham um suporte expressivo consistente e de permanência.

A ecologia da individualidade, precisa passar necessariamente pela percepção da singularidade dos seres, enquanto a ecologia mental, que envolve a forma como nos relacionamos e nos posicionamos no mundo, precisa necessariamente passar por uma profunda e urgente resignificação quanto ao reinvento do modo se relacionar em grupos. Por outro lado, todas as formas de percepção da vida, para que possam fugir da mediatização idiotizante e avassaladora a indústria do consumo, precisam de suporte expressivo para novos significados.

O sistema BIODANZA, criado por Rolando Toro, psicólogo chileno em 1970, considera o ser humano como uma totalidade inserida no universo indissociável. Este sistema atua diretamente no processo de laminação das subjetividades, pois busca da união de dois ou mais sistemas, permitindo o fluxo da informação. O Objetivo é singularizar por meio do contato tátil, verbal ou visual a condução de sinais de um sistema a outro.

Concordo com Guattari quando afirma que precisamos encontrar alternativas para a incapacidade das forças sociais organizadas e reverter o quadro para determinar o reequilíbrio das atividades socialmente úteis. Mas para obtermos esta ambientação mais favorável à manutenção da vida sobre a terra, precisamos atuar urgentemente sobre as subjetivações dos indivíduos. Precisamos fortalecer os indivíduos que compõem as forças sociais organizadas. Contudo, para isto acontecer, os profissionais das áreas humanas precisam se apropriar de ferramentas eficazes e de expressão do inconsciente coletivo, valorizando a singularidade dos indivíduos.

O sistema Biodanza utiliza-se da linguagem da carícia/toque para o acesso ao inconsciente, como parâmetro central de auto percepção e singularização, a partir dos vários ciclos de energia vital do indivíduo. Um dos principais focos desse sistema é fortalecer a identidade (singularidade) da pessoa. Suas linhas de vivência são: a

criatividade, a sexualidade, a transcendência, a afetividade e a vitalidade (não necessariamente nesta ordem).

A biodança considera a função de "contato" como terapêutica. O contato corporal, e em especial a carícia, ativa, mobiliza, transforma e reforça nossa identidade. Rolando Toro, criador do sistema Biodanza, afirma que as identidades são, na realidade, esforços errôneos por um continente que não nos contém.

Quando Guattari (1989) afirma que a ecosofia mental será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, considero preponderante que conheçamos técnicas como a do sistema de BIODANZA de Rolando Toro, visando conectar o afeto e o percepto. Toro (2002) afirma que todos os aspectos da vida humana, considerados tradicionalmente como integrantes da esfera psíquica, têm uma origem biológica. Eles são gerados no coração dos processos celulares, e chegam por diferenciação à qualidade de impulsos, de pulsões e de instintos, e se transformam no homem, em vivências, emoções e sentimentos.

### **Experiências Biocêntricas pessoais na ruptura a significantes**

Subjetivada por rígida cultura alemã e com forte intersecção de valores étnicos e político/religiosos interferindo e atravessando todos meus processos cognitivos e expressivos, busquei o sistema Biodanza, por motivos inicialmente, não identificados pela minha dialética racionalizante. Na verdade já estava subjetivada na época, por certezas advindas de sensações que davam conta da falência de minhas teorias racionalizantes e que não satisfaziam mais minhas necessidades do percepto.

Nas primeiras aulas simplesmente me dispunha a repetir os exercícios propostos, procurando neutralizar a atuação da linha da racionalidade sempre presente. A medida que ia frequentando as aulas, no convívio com as pessoas do grupo no qual estava inserida, começava a perceber que algo que algo de fato acontecia comigo a partir das vivências. No transcorrer dos dias subseqüentes, começava

o reconhecimento da atuação do sistema no meu processo de busca de ruptura a significantes, com forte implicação na questão afetiva.

Aprendi que de fato, como diz Guattari, para que os Agenciamentos de enunciados pudessem ser eficientes seria preciso uma expressão reconhecida e de sustentação, que passasse em primeiríssimo lugar pela credibilidade e valoração do próprio sujeito (paciente) envolvido. Percebi, que esta expressão de sustentação, por vezes, não implicava em linguagem verbal ou racional. Esta expressão de sustentação, quanto a se operarem resultados contundentes ou não, exigiu que, repetidas vezes, eu buscasse o acesso à origem do que nos promove sofrimento, angústia, culpa, etc. com persistência e coragem. Percebi que esta repetição com frequência exigia também persistência e condução de um profissional preparado o bastante para conhecer os meandros da auto sabotagem e da resistência do ser humano em vivenciar experiências armazenadas negativamente.

Acredito que, caminhar em busca de uma re-significação de valores e de construção de novas subjetivações, implica em reformular práticas de relacionamento com o próprio corpo, com nossa forma de estar no mundo social e na nossa ecologia mental. A continuar esta agressão que o ser humano sofre quanto aos processos de grupamento humano padronizado, tele guiado por uma mídia acoplada ao sistema econômico devassador da vida, urge que sejamos corajosos para nos olharmos em primeiro lugar e perceber de que forma somos "atravessados" pelas instituições.

Minha experiência com Biodança passou um pouco por esta re-significação. Hoje sou mais subjetivada pela emoção, e pelo que me afeta. Estou mais atenta ao que me afeta e ao que afeta o outro, ao motivos que o subjetiva e o que o motiva. Procuo ficar mais atenta à percepção da vida pelo outro, considerando quais vetores de controle social mais o sensibilizam. Percebo a necessidade de se desenvolver o que está no sutil e o que está no não dito. Percebo ainda que as três ecologias que se sustentam na harmonia, entre o científico e o subjetivo, entre o devir, deveria ser muito mais nossa referência existencial do que o dever (como afirma a professora Tânia Galli Fonseca)...colocar referência

Ainda com relação a minha experiência, e a relação que procuro estabelecer entre a necessidade de um enunciado de expressão sustentado, posso afirmar que a Biodanza utiliza muito a técnica do contato e da carícia ao outro. O contato com o outro como meio terapêutico utiliza-se de antecedentes históricos e antecedentes antropológicos. Reconheço-me muito mais auto perceptiva de mim do que outrora. Quando inserida em contextos grupais, tenho maior percepção de como estou, quanto ao grupo e quanto a minha subjetivação pessoal. Este retorno a mim mesma, como chamaria inicialmente, é uma aprendizagem que assimilei não pelas palavras, mas pelo cinestésico, pelo acesso a códigos inconscientes, que os signos não tinham eficiência para alcançar. Estes são alguns dos fatores pelos quais atribuo e considero o sistema Biodanza como um enunciado expressivo para re-significação e ruptura a significantes.

Por estas constatações e pelas experiências acumuladas em projetos sociais, desenvolvidos por Instituições\* com ações que tomam forma por meio de ações desenvolvidas em grupos, penso que se pode afirmar que os mais eficientes resultados são obtidos quando são construídos vínculos entre seus integrantes. As experiências que tenho com Projetos Sociais de maior sucesso, que se expressam e se sustentam por meio da construção de vínculos afetivos são os de maior longevidade e são os que possuem maior perspectiva de crescimento.

Não creio em avanços e melhorias das práticas sociais grupais, sem que estas passem primeiramente pelos indivíduos que compõem os grupos e suas subjetivações pessoais. Tenho aprendido substancialmente, que o sofrimento psíquico que permeia os integrantes dos grupos individualmente são as principais causas dos desmantelamentos e desagregamentos da maior parte dos grupos. E estas causas, na maior parte das vezes, têm origem em questões vinculadas ao afeto A ausência do vínculo grupal ou familiar, aliado a ausência de um Agenciamento de Enunciação de expressão que dê suporte, conforme afirma Guattari (1989), pode anular todo um trabalho de construção terapêutico. Nessa lacuna entendo eficaz o sistema Biodanza.

Outra forma de se dizer isso seria afirmar que as práticas sociais que não logram êxito, devem-se, na maior parte dos casos, às dificuldades dos indivíduos em seus processos pessoais. Precisamos, portanto, ampliar nossa capacidade de difundir no campo das ciências e da epistemologia, outras alternativas de desenvolvimento da percepção da singularidade dos seres, não apenas para um avanço concreto na aceitação da biodiversidade, mas para que os potenciais humanos tenham expressividade e sejam libertadores de uma vida mais plena e feliz dos seres.

### **A DOENÇA E A VISÃO BIOCÊNTRICA**

A doença é uma interferência, uma perturbação induzida pelo ambiente no sistema vivo, que desorganiza os impulsos inatos, conforme afirma o criador da biodanza. Segundo Skinner, (ano), outro estudioso da evolução comportamental do ser humano, todo exercício de evolução da cultura é um imenso exercício de auto controle.

Nos tempos atuais, em que os parâmetros de normalidade passam a ser confundidos com os patológicos, os profissionais de saúde têm sua necessidade de ancoramento de subjetividades aumentadas. Tantas imagens, tantos riscos, indecisões e opções, necessitam de suporte consistente para acomodar o EU.

A linguagem afeto poderia vir a ser a tentativa de buscar um outro tipo de canal passagem para novos mundos, afirma Naffah Neto.(1985) Esta linguagem é um dos mais curtos caminhos para acessarmos o vir a ser. Acho que, principalmente nos países tidos como mais pobres e subjugados pelo capital e a dependência econômica, não encontramos ainda uma linguagem comum que, trazendo a implicância necessária, possa fazer os movimentos sociais resplandecerem e tomarem seus assentos na organização social necessária. Os coletivos precisam ser agenciados por uma linguagem que coopte os seus integrantes, de maneira a mostrar-lhes a importância de se implicarem com o novo e com a visão do fora que os constitui como sujeitos.



Um dos modos de se fazer uma cartografia que possibilite a produção de subjetividades singularizadas é olhar, escutar, tocar, atributos que a algumas técnicas utilizam como instrumentos básicos de acesso ao devir. O sistema biodanza tem um princípio de acesso à memória da constituição do indivíduo, utilizando-se de uma linguagem afetiva, que passa basicamente pelo percepto. Atua sobre a parte saudável, estimulando as linhas pré programadas de integração e não em procura provocar mudanças na parte invariável e estável do ser humano. Este sistema busca assim, acionar os potenciais inatos de saúde dos indivíduos, funcionando como suporte de catalizador existencial, de forma a identificar um enunciado expressivo, conforme Félix Guattari (1989). Inúmeras são as descrições positivas em livros que relatam experiências vividas em Hospitais e outras Instituições de Saúde dando conta de melhorias no sistema imunológico e biológico geral do paciente que participou de aulas de Biodanza.

## **A LINGUAGEM VERBAL E AS RUPTURAS A SIGNIFICANTES**

Deleuze e Guattari, no livro MIL PLATÔS(ano), afirmam que o livro (qual livro?), considerado como agenciamento está somente em conexão com outros agenciamentos, e que é preciso perguntar com o que ele funciona e com quais outras máquinas ele precisa ser conectado para que passe intensidades. Existe nestas afirmações uma descrença de que o livro possa despertar entendimentos por si só, ratificando, portanto, as afirmações de que a linguagem nunca é completa, quando se trata de expressões verbais e que tudo depende da subjetivação do leitor.

Muitas reflexões podem ser induzidas a partir de tais afirmações.

Embora entenda que todo literato emerge por meio das palavras e daquilo que o intelecto é capaz de verbalizar, utilizando-se basicamente dos recursos de racionalidade, me pergunto se a forma de sentir as coisas também não estaria subjetivada. Até porque a eficácia das palavras, quanto à possibilidade de serem fiéis ao que

sentem as pessoas, tem se afirmado que é limitada. Penso que as palavras não estariam nunca implicadas o suficiente com a verdade inteira, notadamente quando se trata de falar de sensações.

Notadamente quanto aos movimentos sociais, cabe citar que há uma lacuna no aspecto lingüístico e na população de baixa renda. Carecemos na minha opinião, de uma linguagem que seja mais sintonizante com a realidade das populações de baixa renda, desprovidas de exercícios de cidadania.

Entre os muitos aspectos que se pode analisar no dispositivo de linguagem verbal, quero referir-me nesta reflexão, aos desdobramentos que geram os inúmeros tipos de linguagem técnica que existem. Muitas vezes um mesmo assunto é tratado por profissionais de diferentes áreas, com linguagem que utiliza-se de termos tão diferenciados, que não parecem referir-se ao mesmo tema. Penso que podemos estimular o sentimento de que o conhecimento possa ser difundido numa linguagem mais acessível de modo a todas as camadas sociais poderem se beneficiarem dele.

Podemos difundir de que o conhecimento não é propriedade ou patrimônio específico de alguém ou de alguma entidade específica. Vejo com frequência, pessoas tendo dificuldades de acompanhar o raciocínio de conteúdos programáticos de cursos de capacitação em comunidades da população de baixa renda, por não terem o entendimento correto do significado de palavras técnicas pronunciadas. Esta falha compromete o acompanhamento de importante aprendizagem, que, por vezes, prejudica todo o processo de evolução, que envolve um conjunto de pessoas e de etapas cíclicas organizacionais.

Não raro, lideranças comunitárias recebem como tarefa ir às vilas para impor e difundir conhecimentos, estratégias de vida e valores, que além de em nada menos do que autoritariamente lhes rouba o direito de sentir-se merecedores de uma melhor condição de vida, ainda não recebem isto dito por meio de uma linguagem que respeite suas realidades. Com frequência, os valores difundidos e impostos são resultado de uma subjetivação pessoal de quem fala e não escuta verdadeiramente, por quê estão subjetivados por este

tempo consumista e capitalista neoliberal, cujo cenário político social é de uma sociedade do espetáculo.

### **A linguagem e a expressão dos sentimentos**

Neste dias em que vivemos, os sujeitos de fato parecem ser empresários de si mesmos, subjetivados pela necessidade de serem competentes, ágeis, de terem boa aparência e de dizer o que as pessoas gostariam de ouvir. Enquanto enunciados, as palavras necessitam de um suporte expressivo para romper com significantes. Este suporte expressivo leva a ruptura de significantes, se trazer consigo uma carga afetiva.

Palavras carregadas de verdades, para o ouvinte receptor, terão força de quebra de paradigma, conforme forem seus vetores de expressão afetivos. Estes vetores precisam atingir o dentro, caso contrário serão provocação de desvios, instabilidade e irritação. É este aspecto do sistema biodanza e a linguagem-afeto também mencionada por Tânia Fonseca e Patrícia Kirst (2006) faz sentido para mim.

Há um momento de fala durante cada aula de Biodanza em que os integrantes do grupo podem expor verbalmente o que estão sentindo, ou como se sentiram na aula anterior. O Objetivo deste momento é trazer a lucidez ao aluno, sobre a vivência ocorrida ou como está se sentindo naquele instante. Nesta fala, ocorre a resignificação. Ocorre a ruptura ao significante. É um dos momentos de suporte expressivo de maior importância e de maior consistência terapêutica para os que têm a coragem de se expor, pois é um ato livre e espontâneo o de falar ou não. O próprio aluno dá a resignificação ao fato, observando como se sente em relação a como vinha se sentindo até então diante de situações em que experimentava sensações semelhantes.

O suporte expressivo se dará, na continuidade da prática da Biodanza, tendo em vista que em novas vivências (exercícios práticos de aula) estes novos significados poderão ser REFORÇADOS e RATIFICADOS, consolidando-se desta forma, o

que chama Guattari (1989) de Agenciamento de enunciação e de suporte de expressão. A ruptura a significante consolida-se muitas vezes, em razão da percepção de si mesmo e pela fala sobre si mesmo. Há uma clareza maior se estabelecendo neste momento de fala e escuta, acerca dos atravessamentos que nos subjetivam.

Ao sentir, ouvir, tocar e olhar temos porém, ferramentas tão ou mais potentes linguagens de expressão que levam a enunciados que fazem surgir o devir. São mecanismos que com mais frequência induzem a expressão do *self*. As linguagens que considero mais contundentes na desterritorialização são as que unem a linguagem verbal, associadas às linguagens não-verbais.

## **PROJETO GERAÇÃO CONSCIENTE da ONG MORADIA E CIDADANIA**

(Anexos)

HISTÓRICO do Comitê

Descrição das Oficinas de Percepção Corporal

Descrição das Oficinas de Planejamento Familiar

Fotografias das Oficinas

DEPOIMENTOS

## **CONCLUSÕES**

Nas terapias convencionais, da área da psicologia, temos expressões de enunciados, com frequência sem a linguagem do percepto associadas. Considero fundamental que não esqueçamos que no corpo ficam armazenados os significantes que nos territorializam ao longo de nossas existências e de que para fazermos a ruptura a estes significantes, precisamos de enunciados expressivos que não permitam a evasão dos novos significados que conseguimos armazenar.

Para que permaneçamos subjetivados pelos novos significantes, necessitamos de retroalimentação, de suportes, e que sejamos capazes de deter não só com nossas mãos, mas com todo nosso ser. Estes suportes de alicerce são fundamentais para o novo se constituir como um devir no qual possamos acreditar, e nos apoiar para novos catalisadores existenciais e territórios constituídos dentro de nós.

Os profissionais da Psicologia, na minha opinião, não podem limitar-se ao respaldo da cientificidade e da epistemologia, como únicas prerrogativas para construirmos a nova ordem social, imprescindível para a sobrevivência da vida no planeta. Penso que já há um grande número de pensadores na área da Psicologia, Filosófica, Educação e Sociologia, que começa a questionar e refletir cada vez mais sobre a necessidade de se ir além da expressão apenas verbal dos sentimentos, enquanto enunciado de suporte para a resignificação. Penso que cada vez mais a Academia reconhece que o sofrimento psíquico precisa encontrar em outras vias, a expressão dos catalisadores existenciais, que cartografam as novas possibilidades de vida.

A Idéia é que encontremos a sintonia nos paradigmas étnicos, éticos, nestas novas vias, vivenciando de fato as diversidades, de maneira a extrapolarmos as meras admirações de imagens, de discursos de desejos de inclusão social, de projetos eleitoreiros e momentâneos.; que encontremos estes suportes de novos catalisadores existenciais nas várias linguagens já identificadas; que saibamos construir estes suportes com afeto, com realismo, com ações práticas, com ações que extrapolem o academismo; imprescindível que encontremos formas de enfatizar a singularização de cada ser, em captar a essência da vida, a partir de metodologias cuja linguagem seja acessível a todos.

Independente da camada social em que estão inseridos os indivíduos, precisamos de pessoas destituídas de tanto ego. Precisamos de pessoas que falem de uma forma que todos entendam o que está sendo dito. Esta linguagem precisa ser, vir e falar ao coração, num processo de vir e ir de dentro e para dentro. O fora está subjetivando demais a humanidade como um todo. Precisamos

de pessoas que falem a linguagem do coração e que não se sintam donos do conhecimento e nem retêm-os para lhes aumentar o poder. Imprescindível que encontremos enunciados que operem, de forma prática e reconhecida, por toda comunidade científica e a não científica também, como alternativas eficazes na ruptura a significantes. E o afeto e o percepto são modos de apreensão absolutamente complementares, afirma Guattari (1989)

O sistema Biodanza eu entendo, pela minha experiência, é uma destas alternativas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- \* Fonseca Tânia e Kirst, Patrícia - Organizadoras - CARTOGRAFIAS E DEVIRES - A construção do presente, 2003 Editora da UFRGS
  
- \* JUNG, Carl. a natureza da psique, Petrópolis; Editora Vozes 1984.
  
- \* Barembliit, Gregório COMPENDIO DE ANÁLISE INSTITUCIONAL Editora Instituto Félix Guattari 1998
  
- \* Guattari, Félix AS TRES ECOLOGIAS Papyrus Editora 1989
  
- \* Toro Rolando BIODANZA Editora Olavobrás/EPB 2002
  
- \* Flores Feliciano E.V. EDUCAÇÃO BIOCENTRICA APRENDIZAGEM VICERAL e INTEGRAÇÃO AFETIVA Editora Evangraf 2006

\*FOUCAULT e a PSICOLOGIA Neuza Guareschi, Rosane Neves da Silva, Simone Huning e Arhur Arruda L Ferreira e Outros Editora Abrapso Sul

\* TODOS OS TEXTOS INDICADOS e LIDOS, de autoria dos filósofos Michel Foucault, Gilles Deleuze e outros, no decorrer das aulas da disciplina PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE do curso de especialização em análise institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com início em abril de 2006.

#### Beatriz Maria Berghahn

Nascida em 03/12/1958 em Não Me Toque Rio Grande do Sul Brazil. Formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo RS. Pós graduanda em PSICOLOGIA SOCIAL pelo Instituto de Psicologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço: Rua Botafogo, 620 Ap. 205 PORTO ALEGRE RS CEP 90150-050

# **A COMPLEXIDADE E O CONHECIMENTO BIOCÊNTRICO**

Agostinho Mario Dalla Vecchia

## **INTRODUÇÃO**

Este ensaio é um esforço de configurar a teoria do Conhecimento Biocêntrico, tomando emprestada a reflexão sobre a Educação Biocêntrica de Ruth e de Marcos Cavalcante, de Cezar Wagner, Rolando Toro e outros facilitadores e educadores biocêntricos. Este trabalho visa identificar elementos formais, dinâmicos, estruturais e significativos da teoria do conhecimento biocêntrico.

Entendemos que as teorias do conhecimento se constroem conforme as visões de mundo e as concepções antropológicas que as sustentam. A visão de mundo forjada no seio da Idade Média, pela fusão do Cristianismo com a Cultura Greco-romana, resultou na Visão Antropocêntrica Moderna que sustenta a cultura ocidental com as características que se materializaram, se organizaram e institucionalizaram na economia capitalista, na política burguesa, na educação ocidental, na família machista patriarcal, na religião de domínio e conquista, na cultura ocidental, em geral, com determinante significação na linha do poder e da dominação (ZANOTELLI,1999).



As relações que permeiam essas instituições e todo nosso modo de ser e de viver (nossa cultura), no Ocidente, são relações de competição, de concorrência e de guerra. Essa forma de relação é originária da concepção de que o homem é um ser individual, solitário, auto-suficiente e que basta a si mesmo, sua perspectiva em relação ao mundo é oriunda da experiência originária de que ser homem é ter, é possuir, é dominar. O instrumento para isso é a razão, lógica e matemática. O que pode ser medido e pesado é o âmbito do conhecimento. O conhecimento lógico e matemático se traduz na técnica a qual operacionaliza a ação do homem no mundo.

Uma concepção mecanicista de universo o coloca como objeto a ser dominado, manipulado e transformado em propriedade para o homem. Neste sentido, o conhecimento se configura como conhecimento racional, lógico e matemático, que permite a dominação e a apropriação do mundo. Segundo os teóricos do conhecimento moderno a natureza deve ser dominada, submetida e às vezes torturada para que se dobre aos objetivos do homem.

Qualquer conhecimento da realidade para ser válido tem que ser provado. Os sentidos sempre podem nos enganar. O núcleo do ser humano é a sua racionalidade. A razão é o elemento constitutivo do próprio ser humano. Afirmou Descartes que “penso, logo existo”. Com a mesma visão racionalista essa máxima repetiu-se posteriormente como “trabalho, logo sou” em Marx, como “desejo, logo sou” em Freud, como “decido, logo sou” no existencialismo (ZANOTELLI, DALLA VECCHIA, 2001).

O conhecimento válido e legítimo é o conhecimento racional, que caracteriza a ciência e que permite o surgimento da técnica e desencadeia o desenvolvimento da revolução industrial. Em nossa avaliação, o conhecimento racional das ciências é válido, mas não pode ser caracterizado como único válido. Este cientificismo está incorporado nas pessoas que querem geralmente ter a segurança de uma prova matemática ou lógica convincente de realidades que não cabem nessas medidas.

Pela profunda e definitiva separação corpo-alma, “o maior desastre antropológico da humanidade” segundo Rolando Toro, instalou-se também a desqualificação do corpo e a tudo que lhe diz

referência. As dimensões emocionais, os sentimentos e suas expressões são relegados como formas não adequadas de conhecimento.

### **COMO SE CONFIGURA A EPISTEMOLOGIA DIANTE DA COMPLEXIDADE?**

Cezar Wagner se pergunta: Como fica a epistemologia, a possibilidade de construção científica diante da percepção da realidade como complexidade? Diante da Visão Biocêntrica? Diante de outra maneira de perceber e de participar da vida, onde o indivíduo, o mundo social organizado na cultura e na natureza constitui um todo indissolúvel e sagrado? É Necessário enfatizar o SENTIR-SE VIVO como fundamental no ato de perceber e tecer a vida, uma vez suposto que o mundo seja mais integrado e mais justo, tendo como referência a vida.

Hoje se faz necessário novas sínteses teóricas, convergentes de enorme esforço de análise, com novos parâmetros, com nova percepção, abrindo-nos para nova maneira de perceber e de participar da vida.

Cezar Wagner considera que precisamos ter uma percepção diferente, de lugar diferente, um perceber amplo, numa visão de conjunto (sistêmica). Um olhar da montanha para o vale, um olhar panorâmico da águia em vôo, percebendo tudo, em todas as direções; percebendo o detalhe e o todo. Reitera que para ver a realidade é preciso estar em movimento, ligado ao fluxo da realidade, sem engessar-se numa visão cultural, em determinados valores, conceitos ou métodos e sim em permanente processo de recriação dos mesmos (GÓIS, 2001: 12).

O pensador biocêntrico está na dança da vida, ligado ao permanente fluxo da realidade, por isso é um peregrino da verdade que não esgota nunca a sua revelação, em processo crescente e surpreendente. A vida está em tudo, e tudo é movimento, tudo é um permanente processo criativo e recriativo.

O conhecimento se apóia em paradigmas que procuram explicar a realidade e organizar cognitivamente e afetivamente nossa percepção em relação a ela (GÓIS, 2001: 13). O desafio é distinguir a realidade do conceito, ultrapassar a rigidez conceitual e vivencial para alcançar novos arranjos fenomênicos (epistemologia) e vivenciais (ontologia), fazendo avançar a ciência, a sociedade e a nossa própria vida particular. É negar a fusão do conceito com a realidade, enfatizar a interação criativa entre o método, o empírico e o teórico, entre o sujeito, o cotidiano e o conceito (GÓIS, 2001: 13).

Para Góis precisamos viver de comum acordo com a realidade, falando da vida de modo a superar os preconceitos científicos, a inquisição religiosa e social. Neste sentido é preciso questionar a visão clássica da realidade que barra novos olhares e novos métodos. Assim, precisamos sair do enfoque epistemológico tradicional para os enfoques da complexidade e da mística para aprofundar-se na direção à realidade em processo, à incerteza, à totalidade e à beleza. É preciso ultrapassar os horizontes da visão tradicional (GÓIS, 2001: 13).

## **A COMPLEXIDADE**

Segundo Ubiratan D'ambrosio a insuficiência do conhecimento da modernidade e de sua concepção de mundo abriu três grandes avanços em direção ao novo pensamento.

Duas propostas de avanço sugerem percepções de diferentes níveis de realidade e uma nova visão do universo material e do universo psíquico. A primeira surge com a introdução da mecânica quântica, por Max Planck, em 1900, que diz que um estado físico requer variáveis selecionadas a partir de uma variedade de observações possíveis para a sua descrição. Em segundo lugar a relação entre instinto e consciência foi repensada em 1900, por Sigmund Freud em sua obra *A Interpretação dos Sonhos*. (Ubiratan D'Ambrosio)

O segundo avanço se refere à lógica clássica. O matemático holandês Luitzen Brouwer publicou importante trabalho em 1905, no

qual contesta a total subordinação do pensamento lógico ao princípio do terceiro excluído, dizendo que ele não corresponde à nossa intuição. Há sistemas que necessitam uma lógica mais geral, poderíamos dizer mais flexível, nos seus critérios de decisão. A proposta de Brouwer ficou conhecida como intuicionismo. (Ubiratan D'Ambrosio)

O terceiro avanço, com importantes implicações filosóficas, foi dado em 1935 pelo matemático Kurt Gödel. Estudando sistemas formais da aritmética, Gödel enunciou um teorema que não pode ser demonstrado no próprio sistema. Isto é, esses sistemas só podem ser estudados num contexto mais amplo, com considerações fora do sistema. Conseqüentemente, é necessário considerar sistemas abertos de conhecimento. (Ubiratan D'Ambrosio). Por outro lado, nós todos podemos saber que o fundamento do conhecimento científico não é dado pela ciência e sim pelo pensamento filosófico.

É muito interessante a colocação de Mariotti ao afirmar que:

A complexidade não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles. (MARIOTTI, 2000).Fonte: <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>2</sup>

O autor fala da complexidade em ação afirmando que a natureza está repleta de sistemas complexos que se auto-organizam até atingir um estado de aparente estabilidade, como uma colônia de cupins. Especialistas acreditam que, nas condições turbulentas do mercado atual, as empresas precisam funcionar de modo semelhante.

---

<sup>2</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

(MARIOTTI, 2000). Fonte: <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>3</sup>

A complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível — o pensamento complexo. Este configura uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças constantes do real e não pretende negar a multiplicidade, a aleatoriedade e a incerteza, e sim conviver com elas. A prepotência moderna do conhecimento pretende reduzir a multidimensionalidade ao pensamento linear, simples, esquemas de idéias. Mariotti afirma então:

Lembremos uma frase de Jean Piaget: "Os fenômenos humanos são biológicos em suas raízes, sociais em seus fins e mentais em seus meios". A experiência humana é um todo bio-psico-social, que não pode ser dividido em partes nem reduzido a nenhuma delas. Primeiro, percebemos o mundo. Em seguida, as percepções geram sentimentos e emoções. Na seqüência, estes são elaborados em forma de pensamentos, que vão determinar o nosso comportamento no cotidiano. (MARIOTTI, 2000).Fonte: <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>5</sup>

Para o autor no pensamento moderno criou-se um entendimento com uma crença de que entre causas e efeitos existe sempre uma contigüidade ou uma proximidade muito estreita. Essa concepção, segundo ele, é responsável pelo imediatismo, que dificulta e muitas vezes impede a compreensão de fenômenos complexos, como os de natureza bio-psico-social. Muito ilustrativo o que diz abaixo:

---

<sup>3</sup> Humberto Mariotti As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

<sup>4</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

<sup>5</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

O modelo mental cartesiano é indispensável para resolver os problemas humanos mecânicos (abordáveis pelas ciências ditas exatas e pela tecnologia). Mas é insuficiente para resolver problemas humanos em que participam emoções e sentimentos (a dimensão psico-social). Um exemplo: o raciocínio linear aumenta a produtividade industrial por meio da automação, mas não consegue resolver o problema do desemprego e da exclusão social por ela gerados, porque se trata de questões não-lineares. O mundo financeiro é apenas mecânico, mas o universo da economia é mecânico e humano. (MARIOTTI, 2000). <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>6</sup>

Um pensamento rígido, autoritário, inflexível e de dogmatismo religioso sustenta a ordem do mercado, e explica a inexorabilidade do movimento financeiro e dos desastrosos processos sociais decorrentes. A visão analética nos oferece a leitura de que o mercado se tornou o grande fetiche, devorador de inúmeras vidas para se manter exigidas em holocausto ao monstro sagrado, invisível, insaciável. Nessa inflexibilidade do sistema anunciou-se também a morte da história e não existência da complexidade.

Segundo Mariotti, desde os primeiros dias de escola (e de vida, dentro da cultura), nosso cérebro começa a ser profundamente formatado pelo modelo linear. Para ele, o predomínio de um determinado pensamento, com exclusão de quaisquer outros é "lógico" e perfeitamente "natural". Essa é a base das ideologias em geral e do autoritarismo em particular. Desse modo, fenômenos como a exclusão social são também vistos como "lógicos", "naturais" e "inevitáveis".

O modelo mental linear-cartesiano afirma que existe uma única realidade, que “deve” ser percebida da mesma forma por todos os homens. Contudo, autores como Humberto Maturana demonstram que não existe uma percepção totalmente objetiva da realidade. Outros autores afirmam que o chamado modo objetivo de ver o

---

<sup>6</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

mundo decorre da visão antropocêntrica moderna que caracteriza o homem como sujeito separado da realidade, com a chamada postura de objetividade. Na verdade a visão objetiva é a visão subjetiva da burguesia sobre o mundo, o que é questionado pelo pensamento complexo.

Este permite entender os processos autopoieticos (autoprodutores, auto-sustentados, autogestionários), dos quais as sociedades humanas constituem um exemplo. Mariotti, didaticamente dá clareza sobre o pensamento da complexidade comentando:

O pensamento complexo baseia-se na obra de vários autores, cujos trabalhos vêm tendo ampla aplicação em biologia, sociologia, antropologia social e desenvolvimento sustentado. Uma de suas principais linhas é a biologia da cognição, de Maturana, que sustenta que a realidade é percebida por um dado indivíduo segundo a estrutura (a configuração bio-psico-social) de seu organismo num dado momento. Essa estrutura muda constantemente de acordo com a interação do organismo com o meio. (MARIOTTI, 2000).Fonte: <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>7</sup>

Segundo o mesmo autor a diversidade de visões pede (pelo contrário, pede) o diálogo para que cheguemos a acordos (consensos) sobre o mundo em que vivemos para poder determinar as práticas sociais a realizar. Para isso é preciso respeito à diversidade de pontos de vista a partir de alguns parâmetros básicos:

- O que chamamos de racional é o resultado de nossas percepções. No início, elas surgem como sentimentos e emoções. Só depois é que se transformam em pensamentos, que geram discursos, que por fim são formalizados como conceitos.

---

<sup>7</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

- O racional vem do emocional, não o contrário. Isso não quer dizer que devamos deixar de ser racionais. Significa apenas que precisamos aprender a harmonizar razão e emoção, pensamento mecânico e pensamento sistêmico. Essa é a proposta básica do modelo complexo.

- Uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver. Toda cultura é definida pelos discursos que nela predominam. Estes se originam nas conversações, que começam entre indivíduos, estendem-se às comunidades e por fim a todo o âmbito cultural.

- Os consensos sociais (que determinam, por exemplo, o que é permitido e o que não é, o que é real e o que é imaginário numa determinada cultura) resultam desses discursos, que por sua vez são oriundos das redes de conversação.

- Cresce-se numa cultura vivendo nela como um indivíduo participante da rede de conversações que a define. Crescer numa cultura significa, então, adquirir e desenvolver a cidadania.

- Uma cultura que não desenvolve a cidadania de seus membros não cresce, permanece subdesenvolvida. Logo, não pode sequer começar a pensar em desenvolvimento sustentado.

- Como vimos há pouco, todo sistema racional começa no emocional: o que pensamos vem do que sentimos. É por isso que nenhum argumento racional pode convencer as pessoas que já não estejam desde o início convencidas ou propensas a isso.

Os argumentos racionais são úteis para iniciar conversações. Mas se eles insistem em permanecer lineares (ou seja, excludentes, apegados ao "ou/ou"), isso significa que querem manter-se como os únicos "verdadeiros", isto é, que não respeitam a diversidade. E esta, como sabemos, é a base da cidadania. (MARIOTTI,



2000).Fonte:  
<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>8</sup>

Dessa maneira podemos concluir que:

Para desenvolver uma compreensão satisfatória da cidadania e de desenvolvimento sustentado é necessário integrar o pensamento linear e o pensamento sistêmico. Separados eles não servem para essa finalidade. Há necessidade de uma complementaridade entre ambos os modelos mentais. O pensamento linear não se sustenta sem o sistêmico, e vice-versa. O desenvolvimento sustentado precisa de um modelo de pensamento que lhe dê base e estrutura. Este é o pensamento complexo. É necessário um período longo para reverter a unidimensionalidade do pensamento linear hegemônico.

Segundo esse autor, para jovens e adultos é preciso sensibilização. Para isso, é fundamental a atuação das entidades comunitárias, porque por meio delas é possível questionar a rigidez institucional e o modelo mental linear que, em geral, caracteriza as estruturas governamentais. No meu entendimento é preciso a experiência vivencial de expressão e desenvolvimento da identidade humana dos educandos para ampliar e consolidar em vários níveis essa compreensão.

Vamos compreender a relação e a distinção entre pensamentos linear, sistêmico e complexo? Temos muito bem lembrado por Mariotti o exemplo de O'Connor e Ian McDermont

A Terra é plana? É claro que sim: basta olhar o chão que pisamos. No entanto, como mostram as fotografias dos satélites e as viagens intercontinentais, ela é obviamente redonda. Concluímos então que do ponto de vista do pensamento linear, de causalidade simples e imediata, a Terra é plana. Uma abordagem mais ampla, porém, mostra que ela é redonda e faz parte de um sistema. (MARIOTTI, 2000).Fonte:

<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

Destaca que precisamos dessas duas noções para as práticas do cotidiano. Mas se do ponto de vista do pensamento linear a Terra é plana; pela perspectiva do pensamento sistêmico ela é redonda ainda precisamos acrescentar que, do ângulo do pensamento complexo — que engloba os dois anteriores — ela é ao mesmo tempo plana e redonda.

Pode-se resumir tudo isso considerando que o pensamento linear-cartesiano, tradução moderna da lógica cosmocêntrica ao antropocentrismo moderno burguês, é uma abordagem necessária e indispensável para o processo produtivo e todas as atividades mecânicas, mas ela não dá conta das situações que envolvem emoções e sentimentos. Não é suficiente para lidar com a totalidade da vida humana.

O uso do pensamento sistêmico, valioso para compreensão da complexidade do mundo natural, aplicado de modo mecânico, proporciona resultados meramente operacionais, insuficientes para compreender e abranger a totalidade do cotidiano das pessoas. O pensamento sistêmico não é suficiente para lidar com a complexidade dos sistemas naturais, especialmente os humanos.

O pensamento sistêmico é de grande importância, mas é apenas um dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Ele responde à compreensão da realidade natural como totalidade (usando uma categoria filosófica). Arriscaria colocar o pensamento de Marx ao analisar a totalidade do sistema capitalista com os pressupostos dialéticos. No surgimento da Exterioridade (o Terceiro Mundo) como algo distinto do sistema capitalista central, aquela dialética não dá conta da nossa realidade como Exterioridade do sistema, do nossa Alteridade como o novo e distinto da mesmidade européia. O pensamento sistêmico, utilizado separadamente da idéia de complexidade, reduz a sua eficácia e potencialidade.

Assim, podemos arriscar sugerir como exemplo de pensamento complexo a Filosofia Analética Latino-americana que

---

<sup>9</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

analisa e pensa a “histórica” humana como interação dessas dimensões, considerando a liberdade, a libertação, a emoção e os sentimentos numa dinâmica operacional que vai se refletir na configuração de uma nova forma de ser e viver articulada na erótica, na pedagógica, na política e no antifetichismo.

**O pensamento complexo** resulta da complementaridade (do abraço, como diz Edgar Morin) das visões de mundo linear e sistêmica. Essa abrangência possibilita a elaboração de saberes e práticas que permitem buscar novas formas de entender a complexidade dos sistemas naturais e lidar com ela, o que evidentemente inclui o ser humano e suas culturas. As conseqüências práticas dessa visão bem mais ampla são óbvias. (MARIOTTI, 2000).Fonte:

<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>10</sup>

Para uma melhor reflexão e compreensão prática destacamos alguns princípios do pensamento complexo didaticamente expostos por Mariotti

- Tudo está ligado a tudo.
- O mundo natural é constituído de opostos ao mesmo tempo antagônicos e complementares.
- Toda ação implica um feedback.
- Todo feedback resulta em novas ações.
- Vivemos em círculos sistêmicos e dinâmicos de feedback, e não em linhas estáticas de causa-efeito imediato.

---

<sup>10</sup> Este texto faz parte do livro de Humberto Mariotti *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade* (São Paulo, Editora Palas Athena, 2000).

- Por isso, temos responsabilidade em tudo o que influenciaremos.
- O feedback pode surgir bem longe da ação inicial, em termos de tempo e espaço.
- Todo sistema reage segundo a sua estrutura.
- A estrutura de um sistema muda continuamente, mas não a sua organização.
- Os resultados nem sempre são proporcionais aos esforços iniciais.
- Os sistemas funcionam melhor por meio de suas ligações mais frágeis.
- Uma parte só pode ser definida como tal em relação a um todo.
- Nunca se pode fazer uma coisa isolada.
- Não há fenômenos de causa única no mundo natural.
- As propriedades emergentes de um sistema não são redutíveis aos seus componentes.
- É impossível pensar num sistema sem pensar em seu contexto (seu ambiente). Os sistemas não podem ser reduzidos ao meio ambiente e vice-versa. (MARIOTTI, 2000). Fonte:  
<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>11</sup>

O pensamento complexo permite perceber que a maioria das situações segue determinados padrões que, diagnosticados (esses arquétipos sistêmicos ou modelos estruturais) modificá-los no plano individual, no trabalho e em outras circunstâncias. Facilita desenvolver melhores estratégias de pensamento, permite entender melhor e mais rapidamente as situações e ter a possibilidade de mudar a forma de pensar que levou a elas. Fonte:  
<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html><sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Idem

<sup>12</sup> Idem

Importante que permite aperfeiçoar as comunicações e as relações interpessoais, perceber e entender as situações com mais clareza, extensão e profundidade e aumentar a capacidade de tomar decisões de grande amplitude e longo prazo.

O pensamento complexo permite aprender que pequenas ações podem levar a grandes resultados (efeito borboleta), que nem sempre aprendemos pela experiência e que só podemos nos autoconhecer com a ajuda dos outros como é na prática do sistema vivencial e pedagógico da Biodanza.

Soluções imediatistas podem provocar problemas ainda maiores do que aqueles que estamos tentando resolver, porque não existem fenômenos de causa única e que toda a ação produz efeitos colaterais e que soluções óbvias em geral causam estragos maiores do que bem.

É possível (e necessário) pensar em termos de conexões, e não de eventos isolados e de forma dissociativa como somos habituados no sistema ocidental. Importante saber também que os princípios do pensamento sistêmico podem ser aplicados a qualquer sistema. É preciso reconhecer que os melhores resultados vêm do diálogo e do respeito à diversidade de pensamentos que a imposição do dogmatismo e da compreensão da unidimensionalidade das coisas. Enfim, é muito apropriado entender que o imediatismo e a inflexibilidade são os primeiros passos para o subdesenvolvimento, seja ele pessoal, grupal ou cultural.  
[www.geocities.com/complexidade/introd.html](http://www.geocities.com/complexidade/introd.html)

Vamos seguir nessa reflexão com as contribuições de César Wagner de Góis e de Leonardo Boff.

O pensamento da profundidade é complexo e se apresenta como uma ordem sutil e íntima, que requer uma **nova percepção do universo**. O complexo é um convite a uma nova forma de pensar e a uma nova ordem de grande beleza profunda, irreversível e imprevisível em sua totalidade (GÓIS, 2001: 14).

Quando Leonardo Boff (1997) no mito da Águia e da Galinha nos fala que elas convivem em nós, nos fala dos **pares**: realidade e sonho, necessidade e desejo, história e utopia, fato e

idéia, enraizamento e abertura, corpo e alma, poder e carisma, religião e fé, partícula e onda, caos e cosmos, sistema fechado e sistema aberto que são expressões da mesma e única realidade. **Complexidade** é a característica mais visível da realidade e constitui a estrutura básica do universo. Ela designa os múltiplos fatores, energias, relações, inter-retro-reações que caracterizam cada ser, o conjunto de seres do universo (BOFF, 1997:49).

Tudo está em relação com tudo, tudo coexiste e inter-existe com todos os outros seres do universo.

Segundo Cezar Wagner, os cientistas e ciência estão diante da incerteza do ato de conhecer. Muitos cientistas vivem o fascínio pelo ato de conhecer, mas cheios de conflitos e dilemas para explicar o complexo, temerosos de não serem aceitos por seus colegas. O panorama histórico e conceitual da epistemologia, na forma de percepções, problemas, investigações e explicações indicam o progresso do conhecimento mediante sucessivas superações epistemológicas e metodológicas. Uma longa caminhada se realizou através de perguntas e do fenômeno, que impulsiona a ciência de um lugar a outro do ato de conhecer, do formalismo ao tipológico, do determinismo linear ao circular, provoca discussões entre formalismo e estruturalismo, entre o linear e o não linear, entre o quantitativo e o qualitativo, entre explicação, compreensão e vivência (GÓIS, 2001: 14).

A ciência moderna que nasceu com Newton, Copérnico, Galileu Galilei e em seu desenvolvimento posterior, desconsiderou a complexidade, reduzindo tudo ao simples, ao invés de analisar a teia das relações complexas existentes. Tudo compartimentaram e isolaram. Até o próprio ser humano foi entendido como corpo e alma separados. Tudo centrado numa visão mecanicista do universo. Que todos os seres estabeleceram relações em todas as direções foi desconsiderado. O estudo compartimentado de rochas, água, animais, humanos, células, órgãos, etc fez desaparecer a percepção da totalidade e da complexidade. De forma concreta Boff descreve a complexidade do universo assim:

Não existe a célula sozinha. Ela é parte de um tecido, que é parte de um órgão, que é parte de um organismo, que é parte de um nicho ecológico, que é parte de um ecossistema, que é parte do planeta Terra, que é parte do sistema solar, que parte da galáxia, que é parte do cosmos, que é uma das expressões do Mistério ou de Deus. Tudo tem a ver com tudo. A **complexidade procura respeitar essa totalidade orgânica, feita de relações em rede e de processos de integração** (BOFF, 1997: 50-51).

Natureza e universo não são um conjunto de objetos existentes e sim uma teia de relações, em constante interação, como os vê a ciência contemporânea. Tudo é compreendido como um grande organismo vivo. Assim, os seres que interagem se tornam sujeitos e deixam de serem objetos, formando um complexo sistema de inter-relações. O universo é, pois, o conjunto das relações dos sujeitos.

As dualidades não formam dualismo. Não se confunde dualidade com dualismo, o qual vê os pares como realidades justapostas, sem relação entre si. A dualidade coloca *e* onde o dualismo coloca *ou*. Enxerga os pares como dois lados do mesmo corpo, como dimensões de uma mesma complexidade. “Complexo é tudo aquilo que vem constituído pela articulação de muitas partes e pelo inter-retro-relacionamentos de todos os seus elementos, dando origem a um sistema dinâmico sempre aberto a novas sínteses” (BOFF, 1997:52).

O autor traduz de forma didática e acessível a categoria da complexidade do homem e do universo através de exemplos concretos de dualidades referentes às alegorias da águia e da galinha que veremos a seguir.

Em *primeiro* lugar afirma que a realidade é feita de caos e de cosmos. A semelhança de Cezar Wagner de Góis, Boff indica que a ciência contemporânea, a partir da nova física, da biologia molecular, da teoria geral dos sistemas, da informática, da psicologia transpessoal e do desenvolvimento da ecologia, se convenceu da importância da relação caos-cosmo, desequilíbrio-equilíbrio,

desordem-ordem, na constituição do universo e na construção do humano (BOFF, 1997:52).

Havia inicialmente um concentrado inimaginável de matéria-energia em perfeito equilíbrio. Aconteceu a grande **explosão**, explosão potentíssima daquele concentrado, lançando energia e matéria em todas as direções originando o **caos**. Foi a primeira e incomensurável instabilidade, um caos de dimensões incalculáveis. Tudo explode e se expande. A explosão significa a irrupção da desordem. A **expansão**, porém, significa a constituição da **ordem**. E conclui então que o universo, cada ser, cada coisa, contém dentro de si os dois movimentos, o caos (desordem) e o cosmos (ordem). O **caos** não é "caótico", sim, **generativo e autocriativo**. Abre espaço para a organização e para a constituição de ordens cada vez mais elegantes (cosméticas) e portadoras de sentido (BOFF, 1997:52-53).

O universo passou a ser a combinação de ambos. Ele se apresenta ordenado a ponto de provocar o fascínio e a veneração dos maiores cientistas como Newton\*, Einstein\* e Prigogine\*, e de cada um de nós, simples admiradores da criação. Ao mesmo tempo, essa ordem é frágil, submetida ao desequilíbrio e à situação de caos. Assim é o caminhar de todas as coisas: ordem-desordem-interação-nova ordem. O caos nunca é absoluto e a ordem, jamais estável. Tudo está em processo permanente e aberto, em busca de um equilíbrio dinâmico. Por isso falamos, com razão, de cosmogênese\* e de antropogênese\*. Quer dizer, em gênese do cosmos e em gênese do ser humano. Eles estão ainda em processo de nascimento. Não acabaram ainda de nascer. Não são perfeitos, mas perfectíveis. Esse processo, na medida em que avança, tende a criar mais e mais diversidade e, com isso, a reforçar a complexidade (BOFF, 1997:53).

Ilya Prigogine, prêmio Nobel de 1977, e sua equipe em Bruxelas e em Austin, nos Estados Unidos, tiveram o mérito de mostrar que a ordem se faz através da flutuação (desordem, distância do equilíbrio). Essa lei não vale apenas para os seres vivos de sistemas abertos que sempre intercambiam com o meio, realimentam e refazem o equilíbrio dinâmico. Mas constitui o mecanismo principal do processo evolucionário em todos os domínios, nos campos energéticos, nos átomos, nas galáxias, nos sistemas



biológicos, nas sociedades humanas, nas culturas e nas pessoas. Por consequência, se tem hoje uma visão unificada da evolução que se estrutura na dinâmica tensa entre caos e cosmos, ordem e desordem, sempre na busca de um equilíbrio dinâmico, capaz de realizar novas virtualidades presentes na criação (BOFF, 1997:53-54).

Segundo Humberto Mariotti, a teoria quântica de *Max Planck*(1900) e a teoria da relatividade de *Einstein* (1905), mostraram que as leis de *Newton* não funcionavam quando se tratava do microcosmo e do macrocosmo. Em vez de ser previsível a natureza surge agora aleatória como um lance de dados. Mais recentemente a ciência estendeu ao dia-a-dia essa mensagem de incerteza e imprevisibilidade.

Os termos genéricos caos ou teoria da complexidade representam o novo funcionamento das coisas. No início de 1960 o meteorologista *Edward Lorenz*, por meio do computador, simulou a evolução das condições climáticas por meio da articulação dos ventos e temperatura. Em lugar de alterações pequenas, na evolução do quadro como um todo, ele descobriu que modificações infinitésimas na entrada poderiam ocasionar alterações drásticas nas condições futuras do tempo. Ex. uma leve brisa em Nevada poderia provocar a queda de um grau na temperatura de Massachusetts, o bater das asas de uma borboleta na Califórnia poderia causar um furacão na Flórida.

“O comportamento de sistemas físicos, mesmo os relativamente simples, é imprevisível” diz Mariotti, acrescentando que “a idéia de que a natureza seja fundamentalmente aleatória vai contra nossa intuição”. Contudo algo mais estranho se constata ao perceber que há padrões, regularidades por trás do comportamento aleatório dos sistemas físicos mais complexos, como a atmosfera ou o mar. O estado final de um sistema não é um ponto qualquer. Certos percursos ocorrem com muito maior frequência, sem uma linearidade. Chamados *atratores estranhos* não permitem prever exatamente quando vão ocorrer determinados fenômenos. É o caso da previsão do tempo.

O desafio à entropia. *Mayer, Joule, Helmholtz* e *August*, que estabeleceram as bases da termodinâmica, o estudo das relações entre

calor, temperatura, energia e trabalho. Isso repercutiu muito sobre os estudiosos das organizações como *Taylor* e *Fayol*. Os economistas tentaram traduzir metaforicamente a matemática da termodinâmica de *Joule* e *Helmholtz*, equação por equação por conceitos econômicos. Muito errado segundo alguns físicos.

*Ilya Prigogine*, (Premio Nobel de Química, 1977) aplicou a segunda lei da termodinâmica aos sistemas complexos, incluindo organismos vivos.

A segunda lei diz que os sistemas físicos tendem, espontânea e irreversivelmente, a um estado de desordem, ou de entropia crescente.

(Mas) *Prigogine* argumenta que alguns sistemas, quando levados a condições longe do equilíbrio – quando levados à beira do caos –, podem iniciar processos de auto-organização. São períodos de instabilidade, de inovação, dos quais resultam sistemas mais complexos e adaptativos. Exemplos disso [...] são o ecossistema de uma floresta tropical, formigueiros, o cérebro humano e a Internet.

Esses sistemas complexos que se adaptam são redes (*networks*) de agentes individuais que interagem para criar um comportamento autogerenciado, mas extremamente organizado e cooperativo. Tais agentes respondem ao feedback que recebem do ambiente e, em função dele, ajustam seu comportamento. Aprendem da experiência e embutem o aprendizado na estrutura mesma do sistema. Aproveitam as vantagens da especialização, sem cair na rigidez burocrática (MARIOTTI, 2000, <http://www.geocities.com/complexidade/introd.html>)

Uma (outra) Nova Economia. A partir das teses de *Prigogine* número significativo de economistas como *Kenneth Arrow* e *Brian Arthur* afirma que economias são sistemas complexos adaptativos e não sistemas fechados, como se acreditava. Os leitores devem concordar que a maioria das empresas que conhecemos na vida real

se parecem mais com máquinas administradas segundo os princípios da engenharia social. Como afirma *Richard Pascal*

“Os líderes são a cabeça, a organização é o corpo – a inteligência está localizada no topo da organização. As mudanças são previsíveis – e podem ser antecipadas, pelo menos no horizonte de implementação dos planos. As decisões tomadas são comunicadas – e executadas fielmente ao longo da cadeia de comando”  
<http://www.geocities.com/complexidade/introd.html>.

Pergunta Mariotti “Mas e se as organizações humanas pudessem se comportar como sistemas complexos adaptativos? E se, em vez de formigas, abelhas ou neurônios, tivéssemos seres humanos reunidos em redes cooperativas?” Então cita a expressão taxativa de *Stuart Kauffman*: “Sistemas vivos não é uma metáfora para como instituições humanas funcionam. Não, é o que elas são”. Parece que idéias sofisticadas não vãoingar em culturas empresariais tão arraigadas e estranhas a elas?

Mariotti fala então das profundas transformações havidas nos últimos anos deslocaram a intrincada rede, o ecossistema que é hoje a economia, para o limite do caos, provocando uma onda de inovações que parece se acelerar, levando a ganhos de produtividade sem precedentes no passado recente e, em consequência, à prosperidade da economia americana nos últimos anos; a um alto grau de instabilidade (crise mexicana, crise russa, crise asiática, crise do *Nasdaq*, crise *Bush/Gore*). E conclui

Ora, inovação e instabilidade são, com efeito, propriedades de sistemas que funcionam no limite do caos. Para sobreviver na fronteira do caos onde vivem hoje, as empresas precisam ser capazes de se adaptar, de inovar, enfim de se auto-organizar, para ser o que já são em potência: sistemas complexos adaptativos, redes humanas e tecnológicas. Isso também não é uma metáfora. Dizer é infinitamente mais fácil que fazer. Mas fazer, fazer já é uma questão de vida ou morte para as empresas, no mundo inteiro (MARIOTTI, 2000).

Em *segundo* lugar, outra forma de compreender a complexidade é a teoria da *partícula-onda*. Esta se apresenta também na própria estruturação da realidade. Na década de 1920 deste século (séc. XX), cientistas como Niels Bohr, Werner Heisenberg, fundadores da Física Quântica e Albert Einstein, com sua teoria da relatividade, construíram uma nova compreensão da estrutura da matéria. Os seres todos do universo não estão simplesmente justapostos uns aos outros ou aí jogados como bolas de bilhar se entrechocando. Eles constituem sistemas muito bem articulados onde todos têm a ver com todos (BOFF, 1997:53-54).

Mais ainda. Eles são energia, densificada e estabilizada dentro de campos energéticos, sempre em movimento e em relação com outros. **Todos** os elementos atômicos e subatômicos apresentam um **comportamento dual**. Ora se comportam como partículas materiais, com massa concretizada num ponto específico do espaço, ora se comportam como ondas que se espraíam em feixes em todas as direções (BOFF, 1997:53-55).

O observador humano está inserido intimamente em todo esse processo. De tal maneira que ele ajuda a determinar a natureza dos fenômenos, se ele decide captar ondas, capta efetivamente ondas, se quer, ao contrário, captar partículas, capta, infalivelmente, partículas. A luz, por exemplo, constitui um caso paradigmático. Ela pode ser compreendida como onda, que atravessa de ponta a ponta todo o universo (Quem a empurra? Quem lhe dá velocidade? Eis enigmas ainda não respondidos pela ciência) ou, como partícula material, que pode ser retida estocada e desviada. Como a luz, todos os demais fenômenos elementares apresentam a mesma natureza dual, ora de onda energética, ora de partícula material (BOFF, 1997:55-56).

Niels Bohr\* sugeriu o princípio da complementaridade entre a partícula e a onda, como chave para entender, de forma global, a realidade. Embora pareçam contraditórios, os dois comportamentos de onda e de partícula se complementam. O paradoxo pertence à dinâmica do universo. Tudo é complementar. A dualidade se insere numa totalidade, conferindo-lhe dinamismo e elegância (BOFF, 1997:55-56).

Einstein demonstrou com genialidade que matéria e energia são intercambiáveis. Matéria pode virar energia. Energia pode condensar-se em matéria. Expressou-o numa fórmula extremamente simples:  $E = mc^2$  (energia é igual à matéria quando submetida ao quadrado da velocidade da luz) (BOFF, 1997:6).

Em terceiro lugar temos a unidade complexa *corpo-alma*. Também corpo-alma não são duas realidades justapostas do ser humano, são duas dimensões do único e complexo ser humano. Como conseqüência não deveria falar de corpo e de alma, mas de homem-corpo e de homem-alma ou de mulher-corpo e de mulher-alma (BOFF, 1997:56).

Cada um é totalmente homem/mulher-corpo na medida em que tem exterioridade. Que **vive dentro de** certo sistema ecológico, no mundo concreto de uma raça, de um país, de uma parentela, de uma profissão. Que tem necessidade de comer, beber, vestir, morar, fazer amor. Que se encontra territorializado pelo espaço e pelo tempo e submetido ao processo de desgaste da força vital até o seu lento e completo esgotamento pela morte. Na nossa metáfora, essa dimensão-corpo corresponde, em nós, à dimensão-galinha (BOFF, 1997:56).

Ao mesmo tempo, cada um é totalmente homem/ mulher-alma na medida em que possui interioridade. Que capta a ressonância das coisas dentro de si, que experimenta e não apenas sabe e que se sente conectado com o cosmos como um todo dinâmico. Que se move no ilimitado do desejo, do sentimento, do amor e do pensamento. Que faz a ultrapassagem de todos os limites do espaço e do tempo (pelo espírito, habitamos as estrelas e temos o universo dentro de nós). Que pode entreter uma relação de intimidade para com a realidade suprema, Deus. E a dimensão-alma que corresponde em nós à dimensão-águia (BOFF, 1997:57).

O ser humano é uno e complexo, constituído de corpo-e-alma. Ele não tem corpo e alma. É corpo e alma. Pertence ao lado trágico de nossa cultura ocidental ter separado corpo e alma. Essa separação ocasionou, por um lado, o surgimento de uma cultura materialista assentada exclusivamente sobre o corpo, entendido como um objeto sem profundidade (alma). O império dos sentidos, do

desfrute, da utilização das coisas para benefício do ser humano: o domínio da galinha (BOFF, 1997:57).

Por outro, favoreceu uma cultura espiritualista, baseada exclusivamente no espírito, na experiência subjetiva, desenraizada da matéria, pairando soberanamente sobre a densidade do real. Espírito feito refém de suas idéias, projeções e teorias, alienado da luta cotidiana e comum dos mortais. E o reino da águia (BOFF, 1997:58).

"Galinismo" e "aguiismo", materialismo e espiritualismo, positivismo e utopismo, derivam desse desvio da antropologia ocidental. Ao invés de expressar a complexidade da única e mesma realidade humana, essas categorias de pensamento acabaram por reduzi-la e por dividi-la. Criaram disjunções falsas e oposições excludentes: a galinha de um lado e a águia do outro. O corpo e a matéria de um lado e o espírito e a alma do outro. E, o que é grave, em guerra entre si. Perdeu-se a complexidade e o jogo das relações de tudo com tudo. A matéria não é espiritualizada e o espírito não é corporalizado (BOFF, 1997:58).

Vejamos um exemplo: posso e devo analisar o Emanuel em sua complexidade concreta: brasileiro, branco, escolarizado, casado, taxista, torcedor do Fluminense, católico. Mora no subúrbio popular e é entusiasta da floresta vizinha, que freqüentemente visita com os amigos, recolhendo latas de coca-cola dos caminhos e abraçando árvores como fazem os chineses. Posso acrescentar mil outros dados concretos de sua vida e prática. É o Emanuel na sua dimensão-galinha, definido, definido e enquadrado em uma realidade concreta e complexa (BOFF, 1997:58).

Mas o Emanuel não é apenas essa dimensão. É uma fonte inesgotável de virtualidades e possibilidades: pode mudar de nacionalidade, divorciar-se, tornar-se um chofer de caminhão, torcer pelo Flamengo e converter-se ao candomblé. Quem sabe, pode, por uma feliz oportunidade, revelar-se um artista de cinema, um excelente pintor retratista ou um poeta repentista. Pior, pode transformar-se num bandido, assaltante de banco ou assassino de crianças de rua. Pode também passar por uma crise religiosa. Fazer-se monge zen-budista, tornar-se um mestre espiritual e um santo.

Tudo isso compõe a realidade virtual do Emanuel. É o Emanuel na sua dimensão-águia (BOFF, 1997:59).

A primeira dimensão - galinha - funda o positivismo. A segunda - a águia - o idealismo. Erro seria separar o que em Emanuel vem junto: sua dimensão discernível, concreta e palpável- galinha. Ou, sua dimensão possível, virtual e utópica - águia(BOFF, 1997:59).

Não podemos fragmentar o Emanuel real. Ele é tudo isso, junto e simultaneamente, galinha e águia. Analisá-Lo' apenas por um ângulo é fazer-lhe injustiça. Ou o sepultaríamos em sua condição concreta, sem deixá-Lo romper a estreiteza do galinheiro, condenando-o à situação-galinha. Ou o deixaríamos em suas possibilidades e promessas, sem criar-lhe condições de realização concreta, tolhendo-lhe sua dimensão águia (BOFF, 1997:59).

O factual e o virtual são simultâneos. O virtual pertence ao real, ao seu lado possível. O real é o virtual realizado, antecipado e historiado dentro das condições de nosso espaço-tempo. Portanto, sempre de forma delimitada e territorializada. O que dissemos aqui da dimensão corpo/alma, podemos também dizer dos outros pares ou dualidades referidas acima (BOFF, 1997:59).

Em **quarto** lugar temos a unidade complexa *fé-religião*. A mesma dialética ocorre entre religião e fé. A religião é concreta. Possui credo, moral, teologia, santos e santas, hierarquia, templos, festas, ritos e celebrações. Não é permitido, por exemplo, celebrar publicamente uma missa católica de qualquer maneira, sem seguir o rito oficial. É a dimensão-galinha (BOFF, 1997:60).

Mas existe a fé que significa o encontro vivo com Deus. Aqui não valem normas. Emudecem as palavras. Cessam as imagens. E empalidecem as celebrações, em face da grandeza transbordante de Deus. Diante da suprema Alteridade e do eterno Amor, o ser humano muda o estado de consciência. Entra num estado místico. Tudo fica numinoso e carregado de energia divina. Deixa o universo para trás e se entrega reverente e silenciosamente ao Mistério. Ou estabelece um diálogo direto com o Supremo, onde palavras e conceitos eventualmente usados ganham uma significação transfigurada e

metafórica. Dessa experiência nasce toda a criatividade própria dos mestres do Espírito. E a dimensão-águia (BOFF, 1997:60).

Por trás de toda religião institucionalizada se esconde a experiência espiritual de alguém que vivenciou a Realidade última. Assim o foi com Buda, Moisés, Jesus, Maomé, Rumi, s. Francisco de Assis, o Mestre Eckhart, s. João da Cruz, santa Teresa, Gandhi, Thomas Merton, Simone Weil, Dom Helder Câmara, Madre Teresa de Calcutá, Dom Oscar Arnulfo Romero, assassinado diante do altar em El Salvador, na América Central, e outros tantos. Função da religião é criar as condições para que cada pessoa possa realizar seu mergulho no Ser e encontrar-se com Deus, Útero de infinito aconchego e paz (BOFF, 1997:60).

A **religião** representa a dimensão-galinha, a **fé**, a dimensão-águia. Ambas convivem e juntas devem colocar-se a serviço do ser humano e de Deus.

Em quinto lugar a unidade complexa *ética-moral*. Consideremos a tensão de outra dualidade, a ética e a moral. Talvez a etimologia das palavras ética e moral iluminem essa complexidade (BOFF, 1997:60).

*Ethos* – ética, em grego - designa a morada humana. O ser humano separa uma parte do mundo para, moldando-a a seu jeito, construir um abrigo protetor e permanente. A ética, como morada humana, não é algo pronto e construído de uma só vez. O ser humano está sempre tornando habitável a casa que construiu para si. Ético significa, portanto, tudo aquilo que ajuda a tornar melhor o ambiente para que seja uma moradia saudável: materialmente sustentável, psicologicamente integrada e espiritualmente fecunda (BOFF, 1997:61).

**Na ética** há o permanente e o mutável. O permanente é a necessidade do ser humano de ter uma moradia: uma maloca indígena, uma casa no campo e um apartamento na cidade. Todos estão envolvidos com a ética, porque todos buscam uma moradia permanente.

O mutável é o estilo com que cada grupo constrói sua morada. É sempre diferente: rústico, colonial, moderno, de palha, de



pedra... Embora diferente e mutável, o estilo está a serviço do permanente: a necessidade de ter casa. A casa, nos seus mais diferentes estilos, deverá ser habitável. Quando o permanente e o mutável se casam, surge uma ética verdadeiramente humana (BOFF, 1997:62).

Moral, do latim *mos mores* designa os costumes e as tradições. Quando um modo de se organizar a casa é considerado bom a ponto de ser uma referência coletiva e ser reproduzido constantemente, surge então uma tradição e um estilo arquitetônico. Assistimos, ao nível dos comportamentos humanos, ao nascimento da moral (BOFF, 1997:62).

Nesse sentido, moral está ligada a costumes e a tradições específicas de cada povo, vinculada a um sistema de valores, próprio de cada cultura e de cada caminho espiritual (BOFF, 1997:63).

Por sua natureza, a moral é sempre plural. Existem muitas morais, tantas quantas culturas e estilos de casa. A moral dos yanomamis é diferente da moral dos garimpeiros. Existem morais de grupos dentro de uma mesma cultura: são diferentes a moral do empresário, que visa o lucro, e a moral do operário, que procura o aumento de salário. Aqui se trata da moral de classe. Existem as morais das várias profissões: dos médicos, dos advogados, dos comerciantes, dos psicanalistas, dos padres, dos catadores de lixo, entre outras. Todas essas morais têm de estar a serviço da ética. Devem ajudar a tornar habitável a moradia humana, a inteira sociedade e a casa comum, o planeta Terra (BOFF, 1997:63).

Existem sistemas morais que permanecem inalterados por séculos, são renovadamente reproduzidos e vividos por determinadas populações ou regiões culturais. Assim, a poligamia entre os árabes e a monogamia das culturas ocidentais. Por sua natureza, a moral se concretiza como um sistema fechado (BOFF, 1997:63).

De que forma se articulam a ética e a moral? Respondemos simplesmente: a ética assume a moral, quer dizer, o sistema fechado de valores vigentes e de tradições comportamentais. Ela respeita o enraizamento necessário de cada ser humano na realização de sua vida, para que não fique dependurada nas nuvens (BOFF, 1997:63).

Mas a ética introduz uma operação necessária: abre esse enraizamento. Está atenta às mudanças históricas, às mentalidades e às sensibilidades cambiáveis, aos novos desafios derivados das transformações sociais. Ela impõe exigências a fim de tornar a moradia humana mais honesta e saudável. A ética acolhe transformações e mudanças que atendam a essas exigências, sem essa abertura às mudanças, a moral se fossiliza e se transforma em moralismo (BOFF, 1997:64).

A ética, portanto, desinstala a moral. Impede que ela se feche sobre si mesma. Obriga-a a constante renovação no sentido de garantir a habitabilidade e a sustentabilidade da moradia humana: pessoal, social e planetária (BOFF, 1997:64).

Concluindo Boff afirma que a moral representa um conjunto de atos, repetidos, tradicionais, consagrados. A ética corporifica um conjunto de atitudes que vão além desses atos. O ato é sempre concreto e fechado em si mesmo. A atitude é sempre aberta à vida com suas incontáveis possibilidades. A ética nos possibilita a coragem de abandonar elementos obsoletos das várias morais (BOFF, 1997:64).

Confere-nos a ousadia de assumir, com responsabilidade, novas posturas, de projetar novos valores, não por modismo, mas como serviço à moradia humana.

Não basta sermos apenas morais, apegados a valores da tradição. Isso nos faria moralistas e tradicionalistas, fechados sobre o nosso sistema de valores. Cumpre também sermos éticos, quer dizer, abertos a valores que ultrapassam aqueles do sistema tradicional ou de alguma cultura determinada. Abertos a valores que concernem a todos os humanos, como a preservação da casa comum, o nosso esplendoroso planeta azul-branco. Valores do respeito à dignidade do corpo, da defesa da vida sob todas as suas formas, do amor à verdade, da compaixão para com os sofredores e os indefesos. Valores do combate à corrupção, à violência e à guerra. Valores que nos tornam sensíveis ao novo que emerge, com responsabilidade, seriedade e sentido de contemporaneidade (BOFF, 1997:64-5).

Há pessoas que insistem em morar em suas casas antigas, sem delas cuidar e sem adaptá-las às novas necessidades. Elas deixam de ser o que deveriam ser: aconchegantes, protetoras e funcionais. E a moral desgarrada da ética. A ética convida a reformar a casa para torná-la novamente calorosa e útil como habitação humana. Como o filósofo grego Heráclito dizia: "a ética é o anjo protetor do ser humano" (BOFF, 1997:65).

Por essa atitude ética, os atos morais acompanham a dinâmica da vida. A moral deve renovar-se permanentemente sob a orientação e a hegemonia da ética. Cabe à ética garantir a moradia humana, sob diferentes estilos, para que seja efetivamente habitável.

Tendo presente estas conclusões vemos que **Góis** faz a sua reflexão dessa forma: "Todo **conhecimento** parte de uma pergunta e de um método utilizado e se molda a uma determinada visão da realidade ou questiona esta" (GÓIS, 2001: 15). Assim, o ato de conhecer exige da ciência um diálogo permanente com a realidade através da dúvida metódica e no questionamento sobre a possibilidade de conhecer e se o conhecido segue um caminho de simplificação (tradicional) ou da complexidade para explicar a realidade.

Conhecer a realidade é um desafio, um desejo, uma necessidade existencial do homem. Entretanto, quanto mais se conhece mais perguntas surgem, novas dúvidas e mais enfoques emergem a respeito. Há uma admiração e uma paixão por Episteme, um impulso originário para o conhecer. Não sabemos a verdade. O conhecer é um processo, um devir, onde a verdade está sempre um pouco mais além do horizonte. Dentro das próprias teorias científicas há um enorme espaço que não é o científico, contudo indispensável para o desenvolvimento da ciência (GÓIS, 2001: 15). Na minha percepção é o espaço da filosofia, o espaço da poesia. Afirma Góis que caminhamos para o horizonte e não para um final. É o pensamento aberto à continuidade da expressão do ser, a revelação da verdade, à percepção da beleza, à mobilização sagrada de cuidado com a vida.

Existem muitas formas de interpretar a realidade, são muitos pontos de vista, mas o principal é a **complexidade** do todo, porque

toda teoria trata de aspectos da realidade, de partes e não do todo sistêmico. Para Góis a ciência é cumulativa e inter-relacionada. Integra teorias distintas e muito mais; interliga enfoques epistemológicos mais próximos e mais distantes, assim, como partes de teorias existentes com novas teorias. Ao se re-arrumar, estabelece-se nova visão da realidade. (GÓIS, 2001: 16).

Para **Morin**, todos esses enfoques têm lugar na complexidade de visões, pensamentos, de posturas, inclusive aquelas diametralmente opostas, contrárias umas das outras. Elas representam as forças que se contrapõe e que por isso, a exemplo da cúpula dos grandes edifícios romanos como o Panteon permitem que se mantenham como grandes obras, como estruturas firmes e sólidas. Contudo o autor acrescenta a idéia que no pensamento, esta estrutura tenha movimento e possa assim mesmo se manter. Introduce neste âmbito a idéia do dinamismo da vida e da flexibilidade que Capra atribui às organizações vivas. Assim nos tornamos águias em vôo, com a visão do todo e com a visão do detalhe, isto é, temos uma visão da realidade e da verdade como movimento.

As teorias antigas podem continuar válidas como as equações clássicas da Física aplicáveis a certa dimensão do cosmo, mas podem passar a ter novo enfoque dentro de uma visão de totalidade que se move por meio de uma complexidade não-linear. São mudanças paradigmáticas que estão ocorrendo e nos levando a uma realidade mais profunda, que fora atribuída somente à mística anteriormente. Hoje surgem conceitos, métodos e linguagem para falar delas. (GÓIS, 2001: 16-17). Não podemos excluir o pensamento baseado somente na matemática e na lógica linear. Há uma dimensão da realidade na qual, como nas leis da Física, pode-se perfeitamente conhecer as coisas nessa dimensão. Como dissemos, a revolução industrial foi possível graças a esses conhecimentos. O problema é o reducionismo absolutizando uma visão mecanicista do universo.

Estamos diante da complexidade (Ruelle, 1993), diz Cezar Wagner, a qual exige novas maneiras de perceber, uma nova postura e novos parâmetros de pensamento (Morin, 1994). Criando condições para uma ciência do complexo, uma ciência que se baseia na vida, Capra (1996) a propõe como “Ciência da Vida”. Esta ciência

requer uma profunda transformação do pensar, uma verdadeira revolução das estruturas do pensamento, dos valores, numa perspectiva em que se coloca o observador como parte da realidade estudada, **integrando sujeito e objeto** em um só processo: linear-não linear, em equilíbrio, dissipativo e biocêntrico e em consonância com a beleza e o mistério da vida (GÓIS, 2001:17).

Precisamos educar a mente para ir mais além, aprendendo a dançar uma dança instável, incerta, irreversível, auto-organizada, que tende à neguentropia e se move no sentido evolutivo da complexidade (Ciência), e da mística (Tradição, cultura). Desse modo estamos mais próximos de uma nova percepção da vida (GÓIS, 2001: 18).

Estamos fazendo uma abordagem do conhecimento a partir da Visão de Mundo centrada na vida. **Esta epistemologia** requer de nós “um mergulho por inteiro na percepção da vida como algo maior, construir-se dentro de uma Visão Biocêntrica por meio de nossa participação sensível e aberta” (GÓIS, 2001:18).

**Capra** nos fala de uma percepção profunda e sistêmica da vida como uma teia. A sistematização dessa idéia foi possível depois que Capra viveu intensamente esta experiência num estado de consciência ampliada e sensível em uma meditação diante do Pacífico, ao Oeste dos Estados Unidos.

Na mesma direção da vida como algo maior estão Lovelock e Margulin

Autor da Teoria de Gaia, James Lovelock, médico e biofísico, era herói dos ecologistas, segundo Eduardo Szlarz, na teoria que o consagrou, Lovelock descreve a Terra como uma espécie de superorganismo formado pela superfície, ar e oceanos. O planeta funcionaria como um sistema vivo capaz de regular a composição atmosférica, o clima e a salinidade dos mares, o que o manteria sempre adequado para a vida. Fez um baita sucesso com os verdes. O problema é que agora o aquecimento global agiria como uma armadilha para Gaia: o calor proveniente do efeito estufa gera ainda mais calor, num círculo vicioso. ([www.ecolo.org/lovelock/](http://www.ecolo.org/lovelock/) - 20k)

Assim como Weller com a idéia do Princípio Antrópico e

O *princípio antrópico* se divide em forte e fraco. O forte diz em linhas gerais que todo o comportamento do Universo se deu para resultar justamente no homem. O fraco diz que o Universo se comportou de forma a surgir o homem, sem esse pleito pré-definido.

"A natureza é primorosamente ajustada para a possibilidade de vida no planeta Terra: se a força gravitacional fosse reduzida ou aumentada em 1%, o Universo não se transformaria; por uma minúscula alteração na força eletromagnética, as moléculas orgânicas não se uniriam. Nas palavras do físico Freeman Dyson, parece que o 'Universo sabia que estávamos chegando'. O Universo não se assemelha a um lance de dados aleatório. Parece pura e simplesmente proposital (Phillip Yancey, Rumores de Outro Mundo, Ed. Vida.)

"Vemos o universo da maneira como ele é porque, se fosse diferente, não estaríamos aqui para vê-lo".(Uma Breve História do Tempo, Stephen W Hawking, pg: 180, Circulo do Livro.)

Rolando **Toro** com o Princípio Biocêntrico.

Ele é a conexão imediata com as leis que conservam e permitem a evolução da vida. Para Rolando Toro Arañeda, antropólogo e psicólogo chileno, o princípio biocêntrico tem como referência imediata a vida, e se inspira nas leis universais que conservam os sistemas vivos e tornam possível sua evolução. Para Toro, “a vida não é a consequência dos processos atômicos e químicos, mas da estrutura guia da construção do universo. **As relações de transformação matéria-energia são os estados de integração da vida. A evolução do universo é, na realidade, a evolução da vida**”. “É um estilo de sentir e de pensar que toma como ponto de partida, e como referência existencial, a vivência e a compreensão dos sistemas viventes. Tudo que existe no Universo,

sejam elementos, astros, plantas ou animais, incluindo o homem, é componente de um sistema vivente maior. **O Universo existe porque existe a vida e não o inverso**".

**Edson Garcia Soares** Facilitador e didata em *Biodanza* pela *International Biocentric Foundation*  
[http://www.jperegrino.com.br/Terapias/o\\_principio\\_biocentrico.htm](http://www.jperegrino.com.br/Terapias/o_principio_biocentrico.htm)

A partir desses autores Góis considera “essa nova percepção da vida uma visão na qual o universo aparece como um fabuloso espaço sensível de matéria visível e escura, que se organiza no sentido da vida e que aumenta de complexidade por meio de sua própria diversidade e conectividade cósmicas”. O movimento do universo se realiza por relações próprias de gravitação, eletromagnetismo, força nuclear que dão coerência a essa totalidade, são danças de determinações, e indeterminações, de fluxos que fazem do universo algo altamente instável, evolutivo, irreversível e auto-organizado (GÓIS, 2001:19).

Se o universo se organiza para favorecer a vida, da qual os estudos apontam para uma visão mais profunda, complexa, sistêmica e auto-regulável, capaz de se manifestar como um planeta vivo (Teoria da Gaia Terra). Estudos científicos e religiosos apresentam profundas convergências analisadas por F. Capra, já em 1991. A noção vida como algo de dimensões planetárias e universais podem ser encontrada em cientistas, místicos e em pessoas sensíveis. Investigar e vivenciar essa presença da vida como estrutura-guia é o grande desafio que nos desloca para novo paradigma a partir da vivência biocêntrica (GÓIS, 2001:19).

Com certeza isso ultrapassa os limites das formas atuais de pensar e mergulha na vivência do ser como corporeidade como corporeidade amorosa, conectando-se consigo mesma, revelando a unicidade do espaço interior com o espaço exterior (Campbell).

"Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente

físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e da nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivo..."<sup>13</sup>

Isto é possível pela profunda, sutil e reveladora vivência de “si mesmo” no cotidiano, num gesto pleno onde a vida se revela plena. A Visão Biocêntrica surge da vivência de sentir-se vivo, como parte da vida como um todo.

O “sentir-se vivo” é o fundamento e a revelação da identidade como uma expressão espontânea e histórico-social da vida surgindo como singularidade, como auto-poiesis. Do sentir-se vivo vem a percepção de si mesmo, um sentimento de vida brotando numa corporeidade vivida. A nossa natureza animal é uma verdadeira conspiração pela vida, que permite o surgimento da linguagem. Citando também Roger, Cesar nos brinda com uma reflexão muito esclarecedora:

Sinto com profundidade a conspiração pelo ato de viver, a existência de uma essência humana libertária, em algo vital que impulsiona o ser à vida e a algum lugar do infinito, cuja origem não está na consciência ou em qualquer forma de representação mental, e sim em nossa raiz animal e selvagem, mundo bruto e indiviso. Encontramos aí a vida como possibilidade singular, potencialidade muitas vezes bloqueada, reprimida, negada, porém sempre presente, só desaparece com a destruição do ser

E para explicitar o que vem afirmando:

O ser humano emerge dessa realidade bruta e indivisa, em um determinado instante, como uma onda no oceano, construindo-se na dança do caos e da harmonia, em íntimos processos de fusão e diferenciação, sendo capaz

---

<sup>13</sup> Para o preenchimento da definição de Mito aconselho vivamente, a obra de Joseph Campbell(1904/1987), talvez começando por O PODER DO MITO[2] <http://pt.wikipedia.org/wiki/Discuss%C3%A3o:Mito>



de sentir e perceber isso. Essa conexão profunda, que alimenta e constitui a natureza humana, é o húmus interior que nos faz vivos, instintivos, corporais e conscientes, íntimos do cosmos (GÓIS, 2001:21).

Compreende-se com isso que o sentir-se vivo implica o ato de tecer a vida no cotidiano. Dentro tecendo a vida como corporeidade amorosa e fora com a construção da significação, do sentido. Esse dois atos nos fazem plenos em concretude e subjetividade construtora do conhecimento.

**Quanto ao conhecimento**, tecer é dançar a vida, é mergulhar no mistério, na luz excessivamente forte que se põe ao próprio espírito humano, mas que tem profunda ressonância no coração. Tecer é permitir-se, como participante de uma grande dança a dançar o sagrado no cotidiano, **na forma de conhecimento**, beleza, mistério e amor. Dançar sendo plenamente o movimento de nossos sentidos nos ligando ao mundo, de nossos instintos nos conectando com a saudabilidade, com nossa emoção expressando a beleza, com nosso sentimento falando do amor. Somos um movimento desdobrado do movimento da vida que se faz humana, que cresce, se expande e mergulha na integração cósmica num vôo de liberdade e criação (GÓIS, 2001:22).

Dançar é tecer a vida, conspirar pelo ato de viver no mundo, na cultura, na história e no tempo linear, no tempo do eterno aqui e agora; tecer é celebrar o ato criador, desabrochar os potenciais da nossa singularidade. É sentir o coração da natureza pulsando em nossos rios interiores cuja origem e perspectivas estão no infinito. É nascer e renascer em cada instante, a cada dia. É fazer do gesto um ato permanente de educar, germinando nossas sementes conectadas por uma rede de conexões vitais. Somos semente como a própria semente. Ao jardineiro (educador) cabe somente cuidar com amor protegendo e nutrindo, pois seus caminhos se farão por conta própria. Por isso a dança como ato de educar – ato de amor – é uma dança amorosa de germinação e não um caminho estreito de valores e ideologias dominantes. (GÓIS, 2001:23).

A densidade dessas considerações nos coloca a **pensar a educação e a construção do conhecimento como cuidar da vida germinando humana, é cuidar do amor**. Uma educação permanente, centrada na vida, um vínculo de diálogo e de amor entre as pessoas, gerado e sustentado na vida, como fazia Paulo Freire. Educar é participar por inteiro da vida. Enfim tecer a vida é construir um cotidiano de vínculos, um trabalho com sentido, com prazer, abrir-se ao encontro com as pessoas e lutar contra a opressão, a exploração e a exclusão da globalização, simplesmente porque ama ao outro e à vida. É aceitar e estimular a expressão dos potenciais humanos, a expressão do conhecimento que brota de todas essas dimensões.

Retomando o que nos é colocado por **Leonardo Boff** e **Cesar W.Góis** podemos pensar que construir o **saber de forma integrada com a vida**, vinculando razão e coração, conhecimento e sentimento, o saber que brota de nossas percepções sensíveis, das vivências emocionadas, da conexão do nosso coração com as surpresas da vida, pressupõe integrar o pensamento linear, novas teorias de aprendizagem, nova estratégia operacional para levar um processo aberto e crescente baseado no erro e na incerteza como diz Morin, inspirado no poeta espanhol: “o caminho se faz caminhando”, obedecendo ao fluxo da realidade e da vida, à complexidade da vida e do ser (MORIN, 2003:52-53)<sup>14</sup>. Não se trata de estabelecer o caos como norma. Trata-se de encontrar a forma de conhecer como peregrinos da verdade que nunca se esgota, sendo sempre surpreendente porque brota da vida, de seus fenômenos, de seu permanente processo de criação e expansão.

Conhecemos através da totalidade do nosso ser, do nosso corpo, da nossa percepção sensível, da emoção, do sentimento, da ação concreta e da razão. Instrumentais metodológicos das ciências, lógicas e matemáticas, históricas e sociais, isoladamente, não conseguem abranger a realidade dos fenômenos da vida que ultrapassam a racionalidade lógica, matemática, dialética e analética. Os pensamentos lineares, mecanicistas, antropocêntricos não dão

---

<sup>14</sup> Morin é Diretor Emérito do CNRS, Centro Nacional da Pesquisa Científica do qual participa ativamente.

expressão sistemática e teórica às coisas que ultrapassam seus horizontes. A dimensão subjetiva é sistematicamente rejeitada.

Poder-se-ia crer na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalçando toda a afetividade. De fato o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é da curiosidade, da paixão, que por sua vez são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo (MORIN, 2002:20).

Rolando Toro nos fala, em resumo das inteligências múltiplas, da **inteligência afetiva**. O afeto como fonte originária do conhecimento.

Foi a sensibilidade poética e perceptiva que levou o cientista a afirmar os seus limites, com a honestidade ética que lhes cabia. Maturana<sup>15</sup> e Varela tiveram a grandeza de declarar os limites de suas pesquisas que pretendiam ficar na dimensão científica como o desejado. Eles visualizaram e indicaram a possibilidade do conhecimento articulado por um processo cooperativo nos seres vivos, na microbiologia. Entenderam e afirmaram com profunda propriedade que o processo evolutivo da vida no universo é um processo cooperativo inerente aos seres vivos (CAPRA, 2002:89)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> "Dizem que nós, seres humanos, somos animais racionais. Nossa crença nessa afirmação, nos leva a menosprezar as emoções e a enaltecer a racionalidade, a ponto de quisermos atribuir pensamento racional a animais não-humanos, sempre que observamos neles comportamentos complexos. Nesse processo, fizemos com que a noção de realidade objetiva, se tornasse referência a algo que supomos ser universal e independente do que fazemos, e que usamos como argumento visando a convencer alguém, quando não queremos usar a força bruta." (extraído do livro "A Ontologia da Realidade" de Humberto Maturana - Ed. UFMG, 1997)

<sup>16</sup> Nascido a 1 de fevereiro de 1939 e tendo obtido seu título de Doutor em Física pela Universidade de Viena em 1966, aos 27 anos, o austríaco Frijof Capra é, sem dúvida, um dos nomes mais significativos na divulgação da vanguarda dos progressos da ciência, da filosofia e, unindo tudo isso com consciência, principalmente da *ecologia* em nossos dias, indo, porém, sua contribuição muito além da mera popularização dos avanços da ciência moderna, o que, entre outras coisas, lhe tem custou a inveja e resistência de inúmeros acadêmicos convencionais, seu nome está intimamente vinculado, de modo explícito, ao surgimento de uma *nova maneira de se entender a ciência* e, desta forma, de se *compreender* a realidade que surge, espontaneamente, do questionamento atualmente presente em

A **visão sistêmica**, tendo como pressuposto o processo de articulação da vida, processo sempre renovado em rede, surpreendente, faz com que nos posicionemos num caminho que se faz na prática. Não é possível um método prévio para ser aplicado, mas a humildade de caminhar na investigação, encontrar a expressão da verdade (MORIN, 2003:51) e explicitá-la como fenômeno das dimensões reais do ser que, por si só, pode ser apreendido por um movimento vivencial e integrado.

O **afeto existente** na troca de um abraço só é possível ser conhecido vivencialmente, apesar das inúmeras considerações teóricas pertinentes que possamos fazer. Analisar os efeitos físico-químicos corporais e psicológicos desse ato pode ser possível através dos recursos das ciências médicas, recursos laboratoriais, mas, efetivamente, tudo que acontece num encontro emocionado não é dizível por nossa linguagem explicativa. A poesia pode nos dar proximidade sensível desse conhecimento, nunca a sua totalidade. O **desafio** na linguagem sistêmica é a integração da linguagem científica, histórico-social, filosófica e poética.

Neste sentido, ao falar sobre os “Sete saberes necessários à educação do futuro”, Edgar Morin nos diz:

Acrescentemos que o saber científico [...] não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida, ao nascimento do ser humano. Aqui se abre um indecível, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas através de culturas e civilizações (PRÓLOGO, 1999:13).

Quero referir-me, como exemplo, ao artigo recente “A afetividade e a estrutura teórica unificada e sistêmica de Fritjof Capra” publicado em [www.pensamentobiocentrico.com.br](http://www.pensamentobiocentrico.com.br) no qual estudamos a primeira e grande característica da vida em nós: a Afetividade. Deixamos fluir a abordagem e a reflexão uma vez que

---

várias vertentes da ciência e da arte, envolvendo o modo como interpretamos a realidade e de como esta interpretação afeta nosso comportamento frente a nós mesmos e a natureza.

delineamos as dimensões epistemológicas que, Segundo F. Capra, têm uma surpreendente proximidade e distância do esquema teórico aristotélico da causa formal (causa interna que cria e sustenta o fenômeno), material (o resultado constitutivo do fenômeno em si), a causa eficiente (a que gera o fenômeno por sua ação) e causa final (a que gera e determina a ação da causa eficiente por dar-lhe um sentido, um objetivo). A integração dinâmica dessas causas permite a abordagem do fenômeno. Os gregos a fizeram do jeito grego, numa determinada visão cósmica de mundo.

A nossa abordagem, assim como o fez Capra em *Conexões Ocultas* (2002) ganha um distanciamento da abordagem aristotélica. Esta resulta numa descrição linear do fenômeno. Esse fundamento filosófico, do paradigma cosmológico determinista grego que, retomado pelo movimento de retorno ao modelo clássico grego-romano (Renascimento), permite delinear uma visão mecanicista do mundo moderno, centrada no paradigma antropocêntrico, em cuja gênese vivencial está a experiência de expansão e conquista da Europa comercial, burguesa em diversas direções do planeta, tendo hoje atingido a globalização do mercado e da cultura avassaladora, seus efeitos sobre o planeta e sobre a humanidade são profundos e abrangentes.

A diferença da abordagem sistêmica, da construção da complexidade com a visão aristotélica é que essas quatro dimensões estão recheadas da vida em sua forma, em seu significado. O fluxo da vida é sempre surpreendente. A vida se concretiza na materialidade, mas a ultrapassa, dá-lhe o dinamismo vivo, dá-lhe o caráter do sagrado, da beleza, da verdade e do mistério.

Os princípios epistemológicos delineados por Fritjof Capra permitem concretizar, como exemplo, uma caracterização da Afetividade em cada uma das quatro dimensões: natureza, processo, estrutura concreta e significado da Afetividade e enriquecer formas criativas de conhecimento e de vivência. Este ensaio serve para ser lido, refletido, corrigido e enriquecido com o espírito de cooperação do leitor. É um processo em construção, aberto, humilde, profundamente acadêmico.

Ao trabalhar no Curso de Pedagogia, em Jaguarão (RS), senti a oportunidade de nutrir o processo de integração do grupo com a mediação do Sistema Vivencial, Teórico e Pedagógico da Biodanza. Isso iria contribuir para o estabelecimento de contato e de vínculos, ampliando os laços na tessitura da teia da vida daquele grupo, fundamentando e acionando a fonte motivadora do saber e do viver.

Estimulado pela vivência de Biodanza e pelo processo de formação de facilitador, comecei a estudar os elementos fundamentais do Modelo Teórico originado na Visão Biocêntrica, principalmente pelo estudo da Afetividade como elemento integrador dos outros potenciais humanos da Identidade. Aos poucos, percebia que os vínculos afetivos dariam consistência a esse processo de integração de grupo.

Hoje podemos compreender a propriedade de um saber que mostra as origens, processos, dimensões e o leque das funções fundamentais da Afetividade. Através da teoria da complexidade, com interdisciplinaridade, podemos dar lugar à investigação de componentes do universo dos instintos, percepção, das emoções, dos sentimentos e sua integração estrutural com o desenvolvimento do pensamento racional e integrarmos a idéia da inteligência afetiva.

Os estudos da física quântica, da matemática, da biologia celular conduziram os estudiosos a situações-limite que exigiram a mudança de percepção da realidade e das dinâmicas do universo. A convergência de diferentes pesquisas permitiu que Rolando Toro explicitasse o novo paradigma, o Paradigma Biocêntrico. Ele ganha clareza e consistência na percepção conectada, viva e emocionada de que a vida é o centro de tudo.

A primeira **grande característica da vida**, segundo Rolando Toro, dissemos antes, é a amorosidade, sendo o universo um organismo vivo, a amorosidade permeia tudo o que existe e se expressa no homem como Afetividade. Ela estará presente em todas as dimensões da vida humana.

A reflexão e construção de conhecimentos em torno da categoria Afetividade aconteceram porque a participação no Curso de Pedagogia de Jaguarão, como afirmei acima, despertou em mim a necessidade de buscar o aprofundamento crescente sobre o tema, na vida e na educação. É necessário conhecer a partir de bases epistemológicas da teoria da complexidade, dessa nova estratégia de aprendizagem (MORIN: 2003) e das bases epistemológicas da teoria sistêmica (CAPRA: 2002).

A produção de um ensaio sobre a Afetividade e sobre o conhecimento, sua natureza, sua dinâmica, suas estruturas em rede e seu significado é uma exigência educativa para mim. É isso que pretendia realizar fluindo no meu caminho. O desafio serviria para maior conhecimento integrado ao processo vivencial que procurava oferecer aos educandos.

O desejo de conhecer e incorporar formas concretas de articulação de processos integrativos dos alunos nas salas de aula motivou-me a pesquisar principalmente a relação da Afetividade e Educação. Inspirado nos conhecimentos sobre a nova Visão Biocêntrica, da Pedagogia Biocêntrica, do Sistema Vivencial e Pedagógico da Biodanza, nas leituras e reflexão de F. Capra, nas tendências pedagógicas convergentes e centradas sobre a vida, particularmente Paulo Freire, percebi a viabilidade e a necessidade dessas formas de integração professor-aluno. As análises de Capra das organizações como organismos vivos, oferecem um modelo teórico aqui utilizado na abordagem da Afetividade que desenvolvemos de forma integrada com os outros conhecimentos indicados.

Ao escrever o livro *Conexões Ocultas*, Capra sintetiza a “teoria sistêmica” ou pensamento não-linear, nos primeiros capítulos do livro, elaborado até então, principalmente nas obras *O Ponto de Mutação*, *sabedoria Incomum* e, principalmente, em *A Teia da Vida*. A seguir, no capítulo 3, elabora as bases epistemológicas para estudo da realidade das organizações sociais. Uma “estrutura teórica unificada e sistêmica” para a compreensão dos fenômenos biológicos e sociais. Novamente, queremos retomar o mesmo modelo teórico para abordagem do tema da teoria do conhecimento biocêntrico.

Mantemos a visão centrada na vida.<sup>17</sup>

**O modelo de homem que se configura na construção do conhecimento biocêntrico é o seguinte:** Um ser relacional, ecológico e cósmico, sua identidade se constitui na sua relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Os potenciais genéticos em interação com o meio se articulam nele por princípios de vida: A força da vida do universo em movimento se expressa no homem como vitalidade, como dança do ser, como pulsação de ação e de repouso. Corpo = ao universo. A tendência reprodutiva da vida no universo, como auto-produção, surge no homem como sexualidade, ligada ao instinto de desejo e sua expressão no prazer (de toda a ação expressiva e integradora). O processo expansivo e criativo no universo se expressa no homem como criatividade, irresistível força de investigação e expressão criativa, criatividade existencial. O universo em processo de integração neguentrópica crescente ultrapassa a entropia e se expressa no homem como afetividade despertada no contato, concretizada no vínculo e todas suas formas de expressão corporal. A tendência de integração cósmica crescente se expressa no homem como transcendência efetuada por sua conexão íntima consigo mesmo, pela fusão com o outro e pela integração profunda com o universo.

## **BIBLIOGRAFIA**

SIGNOR, Dorli. **Para além da pele, mas não sem a pele.** Santa Maria: Gráfica e Editora Palloti, 2004.

SIGNOR, Dorli. **O Concebido**, santa Maria: Gráfica e Editora Palloti, sd.

TORO, Rolando. **Educação Biocêntrica. Curso de Formação Docente em Biodanza – Sistema Rolando Toro.** Interational Biocentric Foundation.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica: aprofundando e ensinando a pedagogia do encontro.** Cadernos Rolando Toro: vivenciando a Biodanza n. 1 204 – p. 35-56.

---

<sup>17</sup> Remetemos o leitor para [WWW.pensamentobiocentrico.com.br](http://WWW.pensamentobiocentrico.com.br) Aqui o leitor pode dar continuidade à leitura desta análise.



FLORES, Feliciano. **Por uma educação centrada na vida.** Revista Pensamento Biocêntrico [www.pensamentobiocentrico.com.br](http://www.pensamentobiocentrico.com.br)

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. **A Educação Integrada à Vida.** Porto alegre: Evangraf, 2002.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. **Afetividade: Convergência entre Educação Biocêntrica e a Educação dialógica de Paulo Freire.** Revista Pensamento Biocêntrico, [www.pensamentobiocentrico.com.br](http://www.pensamentobiocentrico.com.br)

BOFF, Leonardo. **Princípio de Compaixão e Cuidado.** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

GÓIS, Cezar Wagner de L. - "**A Vivência - caminho à identidade**" - Ceará - Viver 1995.

GÓIS. Cezar Wagner de L., **Biodanza: Identidade e Vivência.** Edições Instituto Paulo Freire do Ceará: Fortaleza, 2002.

CAPRA. Fritjof, **0 Ponto de Mutação**, são Paulo, Ed. Cultrix, 1982.

MORIN. CURANA. MOTA, **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez Editoras, 2003. *Os desafios da Era Planetária.* P. 61-96.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**, são Paulo: Cultrix, 2002

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**, são Paulo: Cortez Editoras, 2002.

TORO, Rolando. **O Princípio Biocêntrico. Curso de Formação Docente em Biodanza – Sistema Rolando Toro.** Interational Biocentric Foundation.sd

TORO, Rolando. **Modelo Teórico. Educação Biocêntrica. Curso de Formação Docente em Biodanza – Sistema Rolando Toro.** Interational Biocentric Foundation.Sd

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento -As bases biológicas do entendimento humano.** Campinas, Editorial PSY 11, 1995 (orig. esp. 1985).

MATURANA. Humberto e Varela. Francisco, **A árvore do conhecimento.** Campirui-SP. Psv, 1987.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita. Repensar a reforma – reformar o**

**pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. JACOBINA, Eloá (trad.), 2000.

ZANOTELLI, Jandir. **América Latina: raízes sócio-político-culturais.** 2.ed. Pelotas: Educat, 1999

[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168\\_dez03/html/falamestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168_dez03/html/falamestre)

Humberto Mariotti **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade** (São

ALMEIDA, Maria da Conceição de. “**Complexidade, do casulo à borboleta**”. In: CASTRO, Gustavo e outros (Orgs.). **Ensaio de complexidade.** 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2002. [Pgs. 21 a 41].

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 4. ed., Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula.** 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Maria Amélia e GUERRA, Viviane Nogueira de. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento.** Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARBOSA, Hélia. “Abuso e exploração sexual de crianças: origens, causas, prevenção e atendimento no Brasil”. In: **Inocência em perigo: abuso sexual de crianças, pornografia infantil e pedofilia na Internet.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999. [Pgs. 24 a 41].

BOFF, Leonardo. “Identidade e complexidade”. In: CASTRO, Gustavo e outros (Orgs.). **Ensaio de complexidade.** 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2002. [Pgs. 55 a 67].

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** 34. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ethos Mundial: um consenso mínimo entre os humanos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BUBER, Martin. **EU e TU**. 8. ed., São Paulo: Centauro, 2001.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica**. Fortaleza, CE: Edições CDH, 2001.

**ESTATUTO DE PO+ÉTICA PARA CRIANÇAS**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação: Divisão de Educação Fundamental, 2002.

FINKIELKRAUT, Alain. **A humanidade perdida: ensaio sobre o século XX**. São Paulo: Ática, 1998.

FREI BETTO. “Indeterminação e complementaridade”. In: CASTRO, Gustavo e outros (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2002. [Pgs. 42 a 48].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Vivência: caminho à identidade**. Fortaleza: Editora Viver, 1995. [Pgs. 47 a 93].

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**. 3. ed., São Paulo: Peirópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. **Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LANE, Sílvia T. M e ARAÚJO, Yara. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo.** Tradução de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências.** Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MATURANA, Humberto. **A ontologia do ser.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano.** São Paulo: Palas Athenas, 2004.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução de José F. C. Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ontologia da realidade.** Tradução e Organização Cristina Magro [et al.]. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação humana e capacitação.** 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 8. ed., Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.** Organização e Tradução Paula Yone Strob. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

\_\_\_\_\_. “Complexidade e ética da solidariedade”. In: CASTRO, Gustavo e outros (Orgs.). **Ensaio de complexidade.** 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2002. [Pgs. 07 a 20].

\_\_\_\_\_. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Terra-Pátria.** Porto Alegre, RS: Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** Tradução Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

ORTEGA Y GASSET. **Uma crítica da razão pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PAUL, Patrick. “A imaginação como objeto de conhecimento”. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. [Pgs. 123 a 156].

RANDOM, Michel. “O território do olhar”. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. [Pgs. 27 a 44].

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Tradução Lygia Araújo W. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, Carmem Lúcia e FRAGA, Alex Branco. “Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas”. In: **Proposições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP: v. I, n. I, mar/ 1990. [Pgs. 77 a 90].

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e violência: o que a escola tem a ver com isso?** Porto Alegre: UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado). [Pgs. 59 a 74; 83 a 90].

TEDRUS, Dora M. de A. Sousa. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998. [Pgs. 09 a 54].

TORO, Rolando. **Coletânea de textos para a Biodanza**. Inéditos.

TORO, Rolando. **Inconsciente vital e princípio biocêntrico**. Santiago: International Biocentric Foundation, 2003.

TORO, Rolando. **Biodanza**. 2. ed., São Paulo: Editora Olavobrás, 2005.

TORO, Rolando. **A vivência**. Santiago: International Biocentric Foundation, 2004.

VARELA, Francisco J. **Ética y acción**. Santiago do Chile: Dolmen Ediciones, 1991.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. **A educação integrada à vida: analética e visão biocêntrica – distinções e convergências**. Pelotas: Edição Independente, 2002.

## **EFFECTOS TERAPÉUTICOS DE LA BIODANZA\***

Rolando Toro Araneda\*

Quiero dar una visión global sobre los efectos terapéuticos de Biodanza en el terreno concreto de nuestra experiencia, en Europa y en Brasil.

En Suiza y en Italia hemos trabajado con enfermos de Parkinson, en hospitales, con un equipo médico y se ha observado que muchos de los síntomas de estos enfermos disminuyen o desaparecen. Desgraciadamente la experiencia ha sido corta, entre 6 y 8 meses y no hemos observado curación frecuente. Solamente en dos casos observamos la desaparición del temblor. Pero sí se ha constatado una rehabilitación existencial, porque cuando se tiene la enfermedad se experimenta una profunda desvalorización personal, inseguridad, se rompen las relaciones cotidianas, familiares, y entonces, con la Biodanza, se recupera la fuerza de la identidad, aunque hay un poco de temblor todavía, pero la dificultad para iniciar la marcha y las forma de marcha mejoran bastante. En una oportunidad le dije al grupo que iba a suspender la experiencia, porque no había desaparecido el temblor y todos me pidieron que, por favor, no terminara la experiencia, porque el temblor para ellos era ahora insignificante, lo importante era lo que habían crecido en felicidad y en seguridad en sí mismos.

El factor emocional va unido a la motricidad, lo que permite que el sistema nervioso busque vías alternativas respecto a aquellas que están anuladas, como es la formación de dopamina en la sustancia negra que queda en la región hipotalámica; no obstante una serie de vías nerviosas alternativas reemplazan lo que está destruido.

También hemos trabajado con discapacitados motores, principalmente en Italia, en la ciudad de Commo. Se da el caso de una paciente cuadrapléjica, que solamente puede mover la cabeza, pero puede mirar, cantar, conversar, abrazar y recibir besos, y eso ya es para ella un regalo magno. La relación afectiva les cambia la vida. Hay personas que reciben abrazos solamente para el año nuevo o para el aniversario y aquí reciben -en una clase- veinte abrazos. Es una concentración afectiva, una densidad amorosa muy alta. Era impresionante ver a los alumnos llegando en hilera por la calle en sus sillas de ruedas para hacer Biodanza. Pueden cantar, pueden danzar con los brazos y pueden conectarse. Algunos consiguieron abandonar la silla de ruedas.

En un hospital psiquiátrico de Río de Janeiro los enfermos hacen Biodanza y se puede apreciar la expresión de interioridad y la sensación de alegría y afecto que hay. Hemos trabajado en muchos hospitales psiquiátricos: Hospital de Fortaleza; Hospital Psiquiátrico Mira y Lopez; Hospital Psiquiátrico de Santiago, donde ahora vamos a recomenzar; en el Hospital Juqueri y Borda de Buenos Aires y en algunos hospitales de Europa. El cambio es sorprendente, en el sentido de recuperar la identidad, disminuir los delirios y las alucinaciones y, además, de ser más felices, de aumentar la conexión entre sus compañeros. Nosotros hemos introducido el afecto en la terapia y yo pienso que el fracaso de la psiquiatría, durante mucho tiempo, ha sido la falta de amor al paciente, por parte del terapeuta. El amor parece ser uno de los factores más terapéuticos.

### **Preguntas del público**

**Pregunta:** ¿Existe algún tipo de trabajo con personas con epilepsia?

**Rolando Toro:** Yo trabajé, alrededor de dos años, con epilépticos, en el Hospital Psiquiátrico de Santiago y disminuyeron las crisis epilépticas y en algunos casos prácticamente desaparecieron. Pero el tratamiento tiene que ser combinado. Desde el punto de vista farmacológico -en ese tiempo- los médicos usaban Edipán, que los neutralizaba, evitando los ataques. A veces se produjeron ataques dentro de la clase, pero fueron disminuyendo en frecuencia, porque ya no hay disturbios de excitación cortical tan intensa, debido a que la parte límbico hipotalámica está más activada. Además la epilepsia tiene un vínculo, una relación causal, aunque desconocida, con las emociones. Pero en este momento no tenemos este trabajo aquí en Chile.

**Pregunta:** Me gustaría saber si se han buscado las vías para que esto pudiera incorporarse desde el punto de vista de la educación, como una herramienta, como un ramo más.

**Rolando Toro:** Nuestro propósito es incorporar a la Biodanza como ramo habitual y como mediación afectiva dentro de la educación clásica. En muchos países ya ha sido incorporada. En Italia hay 200 escuelas en que los niños hacen Biodanza; también en Fortaleza, en Brasil. Nosotros estamos siendo incorporados en muchas partes en las llamadas disciplinas convencionales de educación y terapia, no como una alternativa, sino como una continuidad de las ciencias humanas. Aquí tenemos un ejemplo en que aparece la Biodanza incorporada al sistema educacional de forma oficial. En el diario oficial del estado de Río de Janeiro, con fecha 31 de marzo de este año, se declara lo siguiente: “Se instituye una semana de Biodanza y Educación Biocéntrica en el estado de Río de Janeiro. Se incorpora la Biodanza en todas las escuelas públicas estatales y, en forma anual, una Semana de Biodanza y Educación Biocéntrica en las escuelas, en un período que debe ser determinado por la secretaría de educación del estado”. En Milán ya está incorporada al sistema educacional y estamos tratando de institucionalizar la Biodanza en hospitales, centros de salud y centros educacionales.



**Cecilia Toro:** Aquí en Chile, en el grupo que forma educadores Montessori, Biodanza aparece como ramo obligatorio, oficial, no electivo, hace dos años, tanto para parvularias como para monitoras. Ya han cursado Biodanza alrededor de 200 estudiantes.

**Pregunta:** ¿Qué hay de esta experiencia asociada a la rehabilitación en drogas?

**Rolando Toro:** Tenemos acá en Chile la experiencia de una de nuestras profesoras, que trabaja en una institución de rehabilitación de adolescentes drogadictos. Está teniendo un éxito extraordinario con Biodanza, en Curicó.

**Pregunta:** Me llama mucho la atención de que Biodanza esté operando en países tan distintos en el mundo, en contextos culturales tan diferente. Y si la música y la danza son producciones sociales, culturales ¿cómo se hace cargo el Sistema Biodanza de estas diferencias culturales? Y ¿cómo las va integrando desde la perspectiva del relativismo cultural?

**Rolando Toro:** Biodanza es un sistema completo, coherente y para formarse como profesor de Biodanza hay cursos que duran tres años. No es solamente poner música y bailar, es bastante sofisticado el sistema. La música que se usa, por ejemplo, es música que tiene valores sonoros universales. Es verdad que cada persona tiene preferencias musicales, lo que se llama el “principio de Iso” en musicoterapia y el “espejo sonoro” en Yehudi Menuhi. Sin embargo, hay constantes en la música que son iguales para toda la especie humana, que son arquetípicas. Se están viendo efectos sensoriales en Japón, por ejemplo, donde los japoneses tienen otra música, otras tradiciones, son muy distanciadores, reverentes, no se tocan, y ahora ustedes quisieran ver -a través de los videos que tenemos- cómo saltan, se abrazan, se besan, están felices. Se empezó apenas hace dos años y en este momento hay una escuela en Japón para formar profesores japoneses y hay cursos semanales numerosísimos, de 50 y 60 alumnos. Lo mismo sucede en África del Sur, en islas de Oceanía. En Francia, por ejemplo, que es un país sensible,

racionalista y exigente, bailan como en África, como en cualquier parte. Pero para eso el método ha tenido que seleccionar música de acuerdo con la semántica musical. Esto significa que si queremos producir alegría no vamos a poner una marcha fúnebre de Beethoven, o si queremos producir erotismo no vamos a poner un rock and roll, pero si queremos producir una rebeldía adolescente sí podemos poner rock and roll. La metodología de Biodanza permite que, en cualquier parte del mundo, se haga la misma Biodanza, con pequeñas variaciones.

**Pregunta:** ¿Cuál es la experiencia que se tiene con respecto a la formación inicial docente, al interior de las universidades, como Ministerio de Educación? ¿Se ha tenido algún vínculo?

**Rolando Toro:** Hace un tiempo estuvimos conversando con el ministro encargado de deportes en Chile y él nos propuso poner en todo el país Biodanza como alternativa a los deportes. Es decir, que los que quisieran hacer deportes podrían hacerlo y los que quisieran hacer Biodanza, harían Biodanza. Pero nos encontramos con el problema de que no tenemos profesores preparados ni para Santiago. Por esto los invitamos, a ustedes, a formarse como profesores de Biodanza e invadir el planeta, que no les va a faltar trabajo.

**Pregunta:** ¿Cómo es que la Biodanza se hace cargo del sentido de trascendencia que tiene la danza en todas las comunidades humanas?

**Rolando Toro:** La Biodanza tiene una de sus líneas de desarrollo llamada trascendencia. Trascendencia para obtener estados de expansión de conciencia, de vínculo con la naturaleza, de sentimiento de totalidad con el cosmos, de éxtasis y contemplación de la belleza del mundo. Y tenemos, por lo menos, cien ejercicios y músicas. La trascendencia es parte del programa de Biodanza. Así es que los que quieren vivir la Biodanza tienen que vivir la vitalidad, el erotismo, la creatividad, la afectividad y la trascendencia, esos cinco caminos

**Pregunta:** ¿Cómo la Biodanza mejora la autoestima?

**Rolando Toro:** En Biodanza el ser querido por los demás compañeros, el ser recibido, valoriza. Las personas se sienten valiosas y el efecto en la autoestima -en toda etapa etárea- es muy fuerte. Porque cuando una persona se siente amada, sube su valor personal y además de mejorar la motricidad, la acometividad, el movimiento y la libertad expresiva, está ese factor de ser valorizado, al ser abrazado, al ser querido.

**Pregunta:** ¿Cómo, a través de la Biodanza, se puede llegar a un estado de conciencia superior?

**Rolando Toro:** La expansión de conciencia es un tema muy importante en la Biodanza y tiene dos vertientes: una es la ampliación del repertorio de percepciones visuales, acústicas y táctiles; y luego, las puertas de la percepción abren el camino para la expansión de conciencia. (Pueden leer los libros de Aldous Huxley: “A las puertas de la percepción”, “Cielo e infierno” y “La isla”). Hay que aprender a escuchar, aprender a ver, aprender a tocar y aprender a sentir. Al aumentar la percepción, aumenta la posibilidad de expansión de conciencia. Y tenemos un conjunto de ejercicios de regresión y trance que se relacionan con esto. Son ejercicios graduados: hay trances leves, de segundo y tercer grado, hasta el trance de suspensión, que es un trance verdadero, muy delicado, que no tiene la violencia de los trances terapéuticos que se usan en otras partes. Al entrar en trance la persona pierde el límite corporal y, por decirlo así, se disuelve en la totalidad; luego, mediante un procedimiento especial de esa ceremonia, la persona recupera su identidad y tiene una expansión de conciencia muy intensa. No tan intensa como la que produce el ácido lisérgico, pero al salir del trance, al mirar a sus compañeros, ya no se miran los detalles: se mira el alma. Y hay una serie de ejercicios para obtener estados de éxtasis frente a la belleza de la naturaleza, frente a la música. Esta área de la expansión de conciencia es muy importante y, en

Biodanza, está conectada con la percepción de la belleza y con la conciencia ética.

En torno al tema de la naturaleza: el contacto con el agua es una clave de salud. En Biodanza usamos el trabajo con los 4 elementos, el agua, el fuego, el aire y la tierra. Tenemos Biodanza Acuática, a la que agregamos, aparte de las cualidades secretas de agua, la alegría del movimiento y la sensualidad. Personas que tienen dificultades para el orgasmo o para sentir los estímulos de la lluvia, del sol, del viento, para sentir en la piel, mejoran extraordinariamente con la Biodanza Acuática.

**Pregunta:** ¿Se ha trabajado con niños maltratados?

**Rolando Toro:** Sí. Hemos tenido grupos de niños maltratados, de mujeres maltratadas y de personas torturadas. Tenemos recientemente una experiencia en Sao Paulo con niños que viven en la calle y que muchas veces son golpeados por la policía e incluso asesinados. Se han recogido algunos de estos niños en un hogar especial. La primera semana son terribles, agresivos, gritan, quiebran las cosas, son francamente violentos. Y el tratamiento que se les da es un solo ejercicio de Biodanza, que es el ejercicio de dar y recibir continente, tener en brazos a la persona, con música, acariciándole suavemente el cuerpo o la cabeza, como si fuera un bebé. A la semana han cambiado totalmente las respuestas de estos niños. Es una de las experiencias más interesantes y de la que se está haciendo cargo la Municipalidad de Sao Paulo. Para niños maltratados amor, amor y amor.

**Pregunta:** ¿En esto de la trascendencia, la Biodanza ayuda a hacer conciencia de que todos somos hijos amados por Dios?

**Rolando Toro:** No, la Biodanza no les ha hecho esa conciencia. La verdad es que en Biodanza respetamos todas las religiones, las creencias y la libertad que tiene cada persona para creer en algo. La trascendencia la consideramos como trascender el ego, no como trascender esta vida para otra vida mejor que vendrá

después de la muerte. No tenemos información acerca de lo que vendrá después de la muerte. Y yo soy de formación académica y no puedo hablar acerca de lo que no sé. Pero puedo decirle que esta sensación de sentirse protegido por una entidad, sea un dios, un santo o un orichá, es beneficiosa para muchas personas. Pero otras personas consideran que no hay protección divina cuando se ve que se bombardean ciudades enteras y mueren inocentes. Pero yo creo que es útil creer en algo, creer en los ángeles u otra cosa, es una protección, una autoprotección importante.

# CREATIVIDAD Y DESARROLLO

Alberto Félix Labarrere Sarduy\*

## 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 entregamos al

---

\* 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.

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.

### **a 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 requerida 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.

# AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: PATOLOGIAS E SAUDABILIDADE\*

Michela Silva Moreira

## RESUMO

Este estudo procura examinar os aspectos patológicos e saudáveis da dimensão afetiva que permeiam o contexto educacional, estabelecendo um paralelo entre a perspectiva a antropocêntrica e a biocêntrica.

Inicialmente, são discutidos os problemas relacionados à afetividade e ao desempenho da profissão docente. Em seguida, caracterizam-se conceitos relacionados à afetividade; identificando as características patológicas relacionadas ao trabalho docente, para, depois, evidenciar a relação entre a saudabilidade afetiva e as condições do trabalho do professor, esclarecendo os princípios que orientam uma educação que valoriza a vida. Com esse enfoque, explora-se um novo conceito: a educação biocêntrica.

Logo, este artigo promove uma reflexão, visando desmistificar a concepção equivocada de que a dimensão afetiva não faz parte da ambiência educacional. Ademais, defende uma abertura

---

\* Trabalho acadêmico apresentado à Faculdade de Educação, Curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Especialista em educação.  
Orientador Agostinho Mário Dalla Vecchia

pedagógica maior para propostas permeadas pelo princípio biocêntrico, que valorizam a vivência, a saudabilidade afetiva.

**Palavras-chave:** afetividade, educação biocêntrica, princípio biocêntrico, trabalho docente, vivência.

## Introdução

No presente estudo, tenho como objetivo a análise da relação entre afetividade e educação, destacando as dimensões patológicas e saudáveis que permeiam o ambiente escolar. Nesse sentido, como acredito que a afetividade é inerente à educação, apresento a concepção de vários autores, privilegiando a abordagem de Toro<sup>18</sup> (2002; s.d.), tendo a educação biocêntrica como referencial teórico, a fim de salientar que a interação afetiva dos professores e alunos<sup>19</sup> entre si e com os demais, produzirá conseqüências.

Primeiramente, numa abordagem pessoal, revelo minhas inquietações, mas que certamente podem ser as de muitos outros educadores deste país, os quais enfrentaram problemas semelhantes e/ou questionaram seu papel, seu ambiente de trabalho ou sua remuneração. Assim, demonstro, ao leitor, que quem realizou este estudo foi uma pessoa que pesquisou, leu, resumiu, fez citações... Mas, que também foi alguém que, antes mesmo de elaborar idéias em um texto, sentiu-as, vivenciou-as.

Em segundo lugar, indico o que é afetividade bem como as relações entre cognição e afeto, fazendo uma reflexão sobre a relevância das aptidões emocionais no contexto educativo, uma vez que muitas vezes sentimentos indesejáveis perpassam as interações entre professores e alunos.

---

<sup>18</sup> Rolando Toro Araneda, psicólogo, antropólogo e idealizador da educação biocêntrica.

<sup>19</sup> Quando há referência a professores, a educadores e a alunos, incluem-se também professoras, educadoras e alunas.

Por fim, como na prática de muitos professores as relações afetivas são habitualmente negligenciadas, busquei explorar as razões de tal situação, questionando as questões estruturais, ideológicas e relacionais que explicam por que vigoram patologias afetivas no contexto educacional. Em contrapartida, analisei as expressões positivas da afetividade, pois estas contribuem para uma reflexão crítica sobre como possibilitar a instauração da saudabilidade nas interações que permeiam o cotidiano do educador.

Enfim, neste artigo, convido os professores a repensarem sua prática, a experimentarem e ousarem escolher uma educação voltada para a promoção da vida.

### **Minhas inquietações**

Este estudo nasceu como uma exigência da minha própria prática e também pelo desejo de ilustrar as dificuldades e possibilidades afetivas do professor na atualidade. O cotidiano dos educadores é permeado pela dimensão afetiva; por isso considero fundamental esclarecer, de uma forma teórica, a natureza da afetividade, a fim de fazer uma leitura interpretativa da minha profissão.

A “profissão-professor” é construída por práticas que envolvem a relação com os alunos, a qual pode ser afetivamente integradora ou desintegradora. Ademais, tenho consciência de que, na sociedade em que vivemos, dominada pelos ideais da chamada era da globalização, em que há supervalorização do capital financeiro e desvalorização do capital humano, ainda se dá pouca atenção aos aspectos que envolvem o afeto.

Entretanto, tenho lucidez para perceber que, se não dermos a devida importância para o aspecto relacional da profissão docente, em pouco tempo muitos profissionais estarão afastados das escolas ou, ainda pior, permanecerão nelas “intoxicados”, visto que muitos autores (AMADO, 2000; ARAÚJO, 2006; CODO, 1985 e CURY, 2003) constataram o amplo uso de medicamentos entre professores que sofrem de estresse, entre outras doenças. Reitero que



a escolha da afetividade como temática de estudo justifica-se pelo fato de que vivenciei situações que emocionalmente me inquietaram.

Posso, ainda, lembrar que muitos professores enfrentam o desinteresse, a agressividade dos alunos e a falta de apoio da direção para solucionar conflitos. O mais impressionante, porém, é o fato de o educador receber uma remuneração vergonhosa. Ninguém desconhece que o professor de escola pública, em especial aquele que leciona em escolas municipais, é efetivado após obter aprovação em um concurso; contudo seu salário é bem inferior se comparado ao estipulado para outros cargos providos também por concursos públicos, como, por exemplo, os oferecidos nas áreas de segurança pública ou de justiça, sendo que nestes exigem apenas nível médio de escolaridade.

Ademais, não devo calar-me diante das injustiças a que tentam submeter os profissionais da educação, nem consigo achar digno e justo que me ofereçam um piso salarial idêntico (ou inferior) ao de um comerciário; afirmo isso não por ser arrogante – pois fui comerciária durante todo o tempo em que cursei a universidade –, mas por estar especialmente revoltada, porque, hoje, formada, observo que a profissão que escolhi não me oferece segurança financeira; afinal as entidades de ensino privado, principalmente os cursos pré-vestibulares, pagam por hora/aula trabalhada, contratando de março a dezembro. Isso acaba obrigando muitos educadores recorrerem a uma sobrecarga de trabalho a fim de assegurar um salário que permita uma “poupança” para os meses sem remuneração e/ou, ainda, a procurarem um trabalho temporário num período que deveria ser destinado para as férias.

Pude ver e sentir, convivendo com colegas de profissão, que em muitas ocasiões a autoridade, a agressividade, a hostilidade, a indiferença e até o desencanto permeiam o nosso cotidiano; mas poucas vezes questionamos tais sentimentos.

Atuei como professora de língua portuguesa, na cidade de São Lourenço do Sul/RS, em regime de contratação temporária emergencial, com carga horária em sala de aula de 32 horas semanais – sem mencionar o tempo gasto para a preparação de aulas e correção de trabalhos e provas, este que não era remunerado.

Assim, por quase um semestre, gastei com transporte, dois aluguéis e alimentação. Nesse período, precisei arcar com todos os gastos para me deslocar até a referida cidade, e também necessitei continuar trabalhando em Pelotas, em uma instituição privada de ensino, para garantir meu sustento, afinal o recebimento de salários em contratações feitas pelo Estado só ocorre após publicação no jornal Diário Oficial. Além do mais, só recebi apenas um mês e meio de salário, isso depois de mais de três meses de exercício. E isso ocorre com todos os contratados! Então, decidi desistir do contrato; mas precisei entrar com um processo chamado “exercício de fato”, e aguardar mais de um ano para receber o restante do pagamento. É lamentável a realidade de quem quer trabalhar com educação pública em nosso país!

Devo esclarecer que meu despreparo para lidar com problemas financeiros e com situações nocivas à afetividade despertou-me, inicialmente, um sentimento de decepção – afinal a prática em sala de aula difere muito de toda a teoria que a universidade me ofereceu. E, com o passar do tempo compreendi que algumas colegas de profissão pareciam resignadas. Entretanto, o que mais me assustara, e marcou-me profundamente, pode ser exemplificado com a transcrição de uma frase, proferida, num intervalo, por uma colega que já exercia a profissão há vários anos: “*graças a Deus que hoje já é quarta-feira!*”. Nesse dia, voltei para o pensionato em que me hospedava refletindo se iria, depois de algum tempo, dizer o mesmo com tanta naturalidade. Questionei-me se passaria a usar minha frustração para justificar o conformismo... Se anularia a “vontade de me realizar profissionalmente”.

Por tudo isso, interessei-me pelo estudo das condições afetivas que permeavam meu trabalho. Com o objetivo de compreendê-las, julguei mais apropriado interromper por um tempo a idéia de ser regente de classe. Continuei trabalhando somente em outra atividade que já desenvolvia (corretora de redações) junto a cursos preparatórios para o vestibular e, após ser aprovada em processo seletivo, iniciei a Especialização em Educação na UFPel, no núcleo de educação biocêntrica, fato que me permitiu acesso a leituras significativas, orientação qualificada dos professores, troca de experiências vivenciadas com colegas de profissão e conhecer

uma nova proposta de ensino: a educação biocêntrica, a qual permeará este artigo.

Durante o tempo de estudo, busquei respostas principalmente para uma pergunta: que tipo de educação é esta que despreza a emoção e nega a história existencial do educando e do educador? E, procurando amenizar minhas angústias com relação ao exercício da profissão, iniciei uma pesquisa sobre muitos temas relacionados à prática educativa. Nesse sentido, como Freire, pude entender que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32).

Segundo Dalla Vecchia<sup>20</sup> (2002), o papel desta educação é “propiciar uma aprendizagem reflexiva e vivencial”. Para o autor, “a escola, em seus conteúdos programáticos, pode e deve prever a possibilidade da expansão da consciência moral e principalmente ética para a conservação da vida” ( p. 75-77). Também ressalto que permaneço na profissão por acreditar que conseguirei ter autonomia. E minha “legítima raiva” – defendida por Paulo Freire – justifica-se pelo fato de que não sou uma observadora imparcial da situação em que se encontra inserida a imensa maioria dos professores deste país. Sou alguém que concebe a curiosidade como:

(...) inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção

---

<sup>20</sup> Agostinho Mário Dalla Vecchia é graduado em Filosofia, tendo cursos incompletos em Teologia e Ciências Contábeis, e é especialista em Filosofia da Educação e Fenomenologia da Educação, Mestre e Doutor em História do Brasil, facilitador de Biodanza e professor da Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação.

que sugere alerta e faz parte integrante do fenômeno vital.  
(FREIRE, 1997, p.35)

Em síntese, considero conveniente esclarecer que: descreverei os problemas, relacionados à afetividade e ao desempenho da profissão docente, presentes na educação brasileira; caracterizarei conceitos relacionados à afetividade; identificarei as características patológicas relacionadas ao trabalho docente e evidenciarei a relação entre a saudabilidade afetiva e as condições do trabalho docente, esclarecendo os princípios que orientam uma educação que valoriza a vida.

Com esse enfoque, pretendendo evidenciar o fato de que a dimensão afetiva encontra-se intrinsecamente ligada à educação, explorando um conceito de educação que conheci na Universidade Federal de Pelotas: a Educação Biocêntrica. Além disso, saliento que Paradigma Biocêntrico já faz parte do cotidiano de muitas escolas e universidades no nordeste do Brasil, mas o sul do país, felizmente, está despertando para esse novo princípio. Logo, é mister desmistificar a concepção equivocada de que a dimensão afetiva não faz parte da ambiência educacional.

Deste modo, devo enfatizar que penso e escrevo sobre minhas inquietações pelo fato de ainda ter esperança; por crer, assim como Dalla Vecchia, que é fundamental que “a educação considere a afetividade sadia e trabalhe integralmente com ela, mas considere também as suas patologias para atuar de forma pertinente e eficaz.” ( p. 97).

## **Educação e afetividade: instâncias indissociáveis.**

### **Definição de afetividade**

Na linguagem cotidiana, é comum que se substitua emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o

são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Goleman (1995), num estudo mundialmente divulgado<sup>21</sup>, buscando suporte em estudos neurológicos, propôs um modelo explicativo para a complexidade da mente humana, definindo o conceito “inteligência emocional”. Essa habilidade mental é distinta da inteligência racional e rege, sobretudo, as interações humanas, envolvendo a autoconsciência, a automotivação, a empatia, a capacidade de saber lidar com emoções e de se relacionar.

Restrepo (1998) ressalta que o que nos caracteriza como humanos e nos distancia da inteligência artificial é a capacidade de nos emocionarmos, “de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir de laços afetivos que nos impactam”. O autor também reflete sobre a questão cultural que dissocia corpo e mente:

A contenda que separa a inteligência da afetividade parece ter sua origem no fato de que – diante de uma percepção mediada pelo tato, pelo gosto e pelo olfato – o ocidente preferiu o conhecimento através dos exteroceptores, ou seja os receptores a distância, como são a vista e o ouvido. Nossa cultura é visual auditiva. (p.165)

Creio que é necessário destacar a concepção de afetividade que orienta este artigo: “teoria de inteligência afetiva”, elaborada por Toro. Essa teoria é comentada por Cavalcante (2001)<sup>22</sup>: “pensamos não só com o cérebro, mas com todo o nosso corpo (...) o fator permanente que integra e dá estrutura à inteligência como função global é a afetividade”(p. 44 apud Toro, s.d.).

---

<sup>21</sup> Daniel Goleman é psicólogo, PhD pela universidade de Harvard. Em seu best-seller “Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente” faz ampla pesquisa científica sobre a mente humana

<sup>22</sup> CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica/** Ruth Cavalcante e outros. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

Já, com relação às idéias de Toro (2002), é possível acrescentar que a dimensão afetiva é complexa:

Por afetividade entendo um estado de afinidade profunda com os outros seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade altruísmo, maternidade, paternidade, solidariedade. Sem dúvida, também sentimentos opostos como ira, o ciúme, a insegurança e a inveja podem ser considerados componentes desse complexo fenômeno. ( p. 90)

É indispensável, para ilustrar melhor a teoria de Toro, explicitar que ela é orientada pelo princípio biocêntrico, o qual pode ser mais bem explicado através da definição de Dalla Vecchia: "pelo princípio biocêntrico o universo e a terra são organismos vivos e regem se regem pelas leis da vida." (2002, p. 25). Segundo o autor, esse princípio é o critério da ética, pois "a defesa e o cuidado pela vida sob as mais variadas formas constituem a perspectiva ética fundamental". Assim, quando se valoriza a pessoa sem a natureza e os cosmos, quando se valoriza a competição e a exploração está sendo adotado o princípio antropocêntrico. Então, guiar-se pelo princípio biocêntrico seria buscar uma conexão com a vida. (2002, p. 24-32).

Para uma melhor compreensão desta temática, preciso ressaltar que Toro, em seus estudos, define um novo componente que perpassa a dimensão afetiva: a vivência, isto é, a capacidade de viver o "aqui e agora". Para ele,

a vivência é um ponto de junção da unidade psicossomática, que está relacionado ao processo de transmutação do psíquico em orgânico e do orgânico em psíquico. Há vivências que produzem desorganização e, conseqüentemente, distúrbios em nível orgânico e psíquico; há, ao invés disso, vivências de integração que favorecem uma elevação do grau de saúde e de vitalidade. (TORO, 2002, p. 31)

Segundo Toro, a vivência é uma manifestação do ser, é uma experiência original que precede a consciência, não é dirigida pela vontade, manifesta-se a partir da identidade, tem uma intensidade variável, é passageira, dá origem a emoções, liga o ser à percepção de estar vivo e envolve a dimensão psicossomática (2002, p. 29-31). Sendo assim, o autor estruturou o sistema Biodanza<sup>23</sup>, uma metodologia participativa voltada à integração e ao desenvolvimento humano, mediante a estimulação arcaica da conexão com a vida.

Outro autor faz referência à Biodanza. Signor (2003) declara que “uma biodança que não nascer da vivência não é biodança”, enfatizando que, nesse sistema, há uma música que suscita uma vivência e que faz nascer um movimento, visando a integração afetiva e a reaprendizagem das funções originárias da vida.

Nesse sentido, convém acrescentar que os parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância das novas teorias que questionam a dissociação entre razão e emoção, esclarecendo que a relação entre inteligência e sentimentos pode ser bem trabalhada pela música e pela dança:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Tal visão está de acordo com as mais recentes pesquisas feitas pelos neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção. (2001, p. 67)

---

<sup>23</sup> Também conhecida por biodança.

Então, para ilustrar melhor a proposta de Toro (2002, p.32), é fundamental, diferenciar três conceitos – vivência, emoção e sentimento – cujos limites, para o autor, não são bem definidos:

Vivência – é a sensação intensa de viver o aqui e agora com um forte componente cenestésico. As vivências são experiências passageiras (por exemplo, vivências de plenitude, de segurança, de prazer);

Emoção – é uma resposta psicofísica de profundo envolvimento corporal, representado pelos impulsos internos à ação. As emoções têm uma orientação centrífuga e uma acentuada expressividade (por exemplo, alegria, raiva e medo); tem uma forte influência sobre o sistema neurovegetativo. Emoções violentas de raiva ou medo, repetidas com frequência, induzem transtornos psicossomáticos; emoções que não se expressam acumulam nos órgãos;

Sentimento – é uma resposta mais elaborada nas confrontações das pessoas com o mundo. Os sentimentos são duradouros (memória), envolvem a participação da consciência, são diferenciados (preferência) e têm um caráter simbólico (por exemplo, amor, solidariedade, felicidade).

Em face do que foi exposto, Toro (s.d.) propõe que a afetividade seria um estado, relacionado ao instinto de solidariedade dentro da espécie, à capacidade de empatia e aos impulsos biológicos de cooperação. O autor propõe que, ao contrário das vivências (que são estados passageiros), a afetividade permanece ao longo do tempo (as recordações são prova disso) e Implica a participação da consciência, da representação simbólica e da memória.

A afetividade há de ser avaliada nas três dimensões de vínculo do sujeito: consigo mesmo, com o outro e com o universo. Se o sujeito está ligado ao outro, existe uma troca. Assim, na interação afetiva saudável com o outro, a pessoa intensifica sua relação consigo, observa seus limites e, ao mesmo tempo, também aprende a respeitar os limites do outro, do universo.



## **Indissociabilidade entre a prática educativa, os processos cognitivos e os processos afetivos**

Sem dúvida, há dissociações e estereótipos sobre o “bom professor”, o e o “bom aluno” que permanecem como empecilho para uma educação mais humana. A educação tradicional ainda privilegia o aspecto cognitivo, mas a afetividade está presente na escola; embora muitas vezes dissociada.

Reconheço que algumas escolas, atualmente, transformaram-se num espaço em que há ausência de contato e vínculo, em que há o “aprisionamento do corpo”, pois são valorizados mais os olhos e ouvidos dos alunos (RESTREPO, 1998; SIGNOR, 2003).

Por isso, como é possível não haver desmotivação diante de uma realidade difícil, em que o saber é desvinculado da vivência? Como não haver resignação? Indubitavelmente, cabe a nós, professores, não aceitarmos o sistema “anti-vida” que ainda impera na educação brasileira. Considero, desse modo, que a educação formal poderá estimular uma pessoa a praticar a solidariedade e a ter respeito por todas as formas de vida ou, ao contrário, a desenvolver o egoísmo e, conseqüentemente, julgar benéfica a exploração do seu semelhante e da natureza.

Dado o exposto, é fundamental que os educadores comecem a questionar a ideologia da dissociação entre cognição e afetividade que permeia o sistema educacional atual, da era globalizada. O que se ilustra no comentário de Paulo Freire (1998, p. 10): “é preciso ousar, no sentido pleno dessa palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a - científico, senão de anti-científico”. Também outros estudiosos (ASSMANN, 1998; BUSCAGLIA, 2006; CURY, 2003) defendem que a aprendizagem depende da afetividade, motivo pelo qual modelos que levam em conta apenas o aspecto intelectual necessitam ser questionados.

Segundo Toro (2002) a “inteligência afetiva” não seria um tipo especial de inteligência. Segundo sua teoria, todas as formas diferenciadas de inteligência – motora, espacial, mecânica,

semântica, social, etc. – têm uma fonte comum: a afetividade. Além disso, o autor critica que a educação tradicional, antropocêntrica, inspira-se em uma imagem do ser humano extremamente restringida, pois ainda comete, entre tantos erros, o de exigir a aprendizagem memorística. Para Toro, é necessário “aprender a sentir” e logo, “aprender a pensar”.

Desta maneira, convém explicitar a base epistemológica da educação biocêntrica, que provém do paradigma biocêntrico. Para Toro, “o princípio biocêntrico estabelece um modo de sentir e de pensar que toma como referência existencial a vivência”( 2002, p. 50-51).

A proposta de Educação Biocêntrica, apoiada por Cavalcante (2003), é definida, por esta autora como Pedagogia Biocêntrica e Pedagogia do Encontro. Cavalcante propõe que essa concepção de educação seria uma “tendência evolucionária em educação” (p. 33-42). Em seus estudos, revela que esse método de ensino, implantado no Brasil em 1980, objetiva a reeducação afetiva da vida através do vínculo, do desenvolvimento da inteligência afetiva, da aprendizagem reflexiva e vivencial e do cultivo de energias organizadoras e conservadoras da vida. A autora acredita que enfocando o desenvolvimento da inteligência afetiva, a educação biocêntrica pretende despertar a afetividade nas pessoas, ampliando sua percepção e expandindo sua consciência ética; com isso

não permite, portanto, o controle, a domesticação ou o bloqueio da afetividade que ocorrem na maioria dos estabelecimentos de ensino, desenvolvendo um verdadeiro estímulo à competição. ( p. 45)

Visando permitir uma melhor definição aos conceitos que são explorados neste artigo, analisarei, em primeiro lugar, as patologias afetivas porque, a partir da compreensão de outras concepções de educação, tornar-se-á mais claro, ao leitor, entender algumas idiossincrasias e práticas que promovem uma saudabilidade afetiva, uma educação integrada à vida.

## Patologias e saudabilidade afetivas na educação

### PATOLOGIAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA ANTROPOCÊNTRICA

Em sua maioria, os profissionais da educação enfrentam as conseqüências de profundas transformações sociais, sem que a escola as acompanhe. Afinal, “Os meios de comunicação, no seu cotidiano, atuam intensamente, submetendo as pessoas a um bombardeio permanente de sínteses ideológicas que explicam e justificam a supremacia do mercado como força indutora e reguladora de todas as ações”(FERREIRA, 2000, p.189).

Referindo-se à dissociação afetiva presente na contemporaneidade, Dalla Vecchia (2000, p. 13) revela que “estrutura social, econômica, política e cultural do ocidente é anti-vida”. O autor indica que, no fenômeno da globalização, a virtude é ser egoísta. O erro é ser solidário com os que sofrem, com os excluídos, Portanto, o autor, esclarece que, nos seus aspectos negativos, o neoliberalismo procura propalar a idéia da liberdade de competir, revelando a ampliação e o aprofundamento das estratégias de exploração e de dominação a nível planetário ( p. 14). Na visão antropocêntrica, o que constitui o suporte do universo capitalista da produção, o trabalho explorado é uma ação de dominação humana e de destruição da natureza e

o critério de valor nesta ação é o acúmulo de capital e a natureza também é vista com algo que deve ser submetido e dominado. Não há sensibilidade pela vida, principalmente pelo outro negado e explorado. (DALLA VECCHIA, 2000, p. 39)

Já com relação ao papel da escola, muitos autores usam uma abordagem fatalista, pois apenas listam problemas, fazem críticas aos educadores e ao sistema de ensino, sem apontar possibilidades de melhorias, e acabam apenas tentando encontrar “culpados”.

Creio que é importante reconhecer que, no estágio de conclusão de curso, tive a oportunidade de experimentar “um faz de conta”, pois na prática cotidiana é que realmente conheci o que é o trabalho de um professor em escola pública. Verifiquei que, assim como eu, muitos universitários de cursos de licenciatura, quando estagiam, dedicam muito tempo para preparar suas aulas, aplicam métodos mais criativos, arcando com altos gastos com cópias reprográficas, aluguel de vídeos, entre outros recursos, pelo fato de almejarem uma boa nota; todavia, quando passam num concurso, percebem que terão 20 ou 40 horas/aula a cumprir (e muitos alunos) e que, devido ao baixo salário que receberão, há impossibilidade de gastar tanto com materiais, que a escola também tem limitações... Que o estágio foi uma “ilusão”!

Devo relatar alguns aspectos negativos que perduram no ambiente de trabalho do educador: embora já exista quadro branco, que pode ser usado com pincel atômico, a maioria das escolas continua usando o “quadro-negro” e o giz, este tão nocivo às vias respiratórias; as cadeiras dos professores dificilmente são confortáveis ou estofadas; as salas de aula geralmente são mal ventiladas e iluminadas por lâmpadas fluorescentes, também nocivas à saúde; o espaço também costuma ser pequeno, visto que muitas turmas podem ter quase 40 alunos; o nível de ruído (conversas, gritos, classes arrastadas) em alta também prejudica o desempenho da aula e, muitas vezes, também faltam materiais básicos, como giz, folhas, ou recursos para ministrar uma aula mais criativa, como aparelhos de som, televisão ou DVD. Isso posto, muitas vezes, o ensino é precário porque o professor enfrenta limitações materiais, as quais também afetam o aluno.

Assim, a realidade acaba chocando o educador, que se sente angustiado e impotente diante das particularidades do ofício que escolheu. E, ainda, percebe que o salário ou a estabilidade – no caso dos “concursados” – geralmente não são compensatórios e que possivelmente precisará ter vários empregos; o que pode trazer graves conseqüências para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, muitos professores, por estarem imersos na lógica capitalista, acabam sujeitando-se a uma extensa carga horária de trabalho a fim de garantirem uma remuneração mais digna. Devido a

isso, conforme enfatiza Dalla Vecchia (2000, p. 40 apud BOOF, 1999, p. 99), na “ditadura do modo-de-ser-do-trabalho”, o grande desafio é combinar trabalho com cuidado”.

É interessante evidenciar que, ao investigar a imprensa e publicações pedagógicas do século XVII aos dias atuais, alguns autores (Hypolito,1997; Lopes, 1998) perceberam que havia um consenso sobre a concepção de que o professor teria uma “sagrada missão pedagógica”. Segundo Lopes, pela força da repetição, foi construída uma verdade histórica sobre a docência. As seguintes passagens, recolhidas pela autora, são exemplares: “ser professor é professar a religião do dever”, “ser pobre, extremamente pobre, para ganhar o reino dos céus”. Lopes (1998) ainda critica que perdura um modelo e um ideal de professor, o qual está presente não só na sociedade, como na própria formação do futuro professor, nos cursos de magistério e nas universidades.

A mídia também explora modelos e prescrições, qualidades a serem perseguidas e defeitos de que fugir. No entanto

o professor, a professora não é uma abstração ou ente metafísico. Se tem uma inserção concreta – econômica, cultural, social, política – tem também certa inserção psíquica, que constitui sua particularidade, sua maneira única de ser (LOPES, 1998, p. 54)

Logo, o que verifico é que há um “aprisionamento ideológico”, pois a classe dos professores muitas vezes adota o conformismo em vez de buscar soluções para os problemas pelos quais passa. A crítica, feita por Lopes (1998), a tais discursos se justifica pelo fato de que atribuir ao professor uma responsabilidade que não é deles, como, por exemplo, “o futuro da nação”, seria “iludi-los com um papel na sociedade e no Estado que não é o deles; ilusão que enaltece, engana e desvia”.

Resta, ainda, evidenciar um fato muito preocupante sobre o ambiente educacional: “destruíram a qualidade de vida do professor” (CURY, 2003, p. 62-63). O autor alerta que

de acordo com pesquisas do Instituto da Academia de Inteligência, no Brasil, 92% dos professores estão com três ou mais sintomas de estresse e 41 % com dez ou mais. É um número altíssimo, indicando que quase a metade dos professores não deveria estar em sala de aula, mas internada numa clínica antiestresse.

Percebendo tal problema como reflexo do descaso dado à dimensão afetiva, o autor declara que não apenas os salários e a dignidade dos educadores precisam ser resgatados, mas também a sua saúde. Com essa colocação, Cury confirma que a que a profissão acarreta elevado desgaste emocional, fruto do atual paradigma antropocêntrico.

Já em um estudo, realizado por Araújo *et al* (2003), são citadas as principais queixas referentes a desgastes físicos, com relação: ao uso intensivo da voz – dor na garganta, rouquidão, perda temporária da voz; à postura corporal – dor nas pernas, dor nas costas, dor nos braços; à exposição a pó de giz – espirros frequentes, irritação nos olhos, problemas de pele, tosse frequente e a problemas psicossomáticos – cansaço mental, esquecimento, insônia, nervosismo, problemas digestivos, sonolência (p.183-212) E esse processo de adoecimento se comprova também por diagnósticos médicos, encontrados em inúmeros estudos, que revelam: calos nas cordas vocais, esofagite/gastrite, lesões por esforços repetitivos (LER), sinusite crônica e varizes em membros inferiores (p. 183-212).

Em razão do que destaquei, nós, professores, não podemos deixar de questionar: o que os órgãos governamentais, as universidades, os diretores das escolas, os alunos, a comunidade em geral pensam acerca da antiga/ atual crise do ensino brasileiro? Por que a atividade docente causa adoecimento? Por que é tão mal remunerada? Por que ainda é encarada sob a aura do sacerdócio? Essas são perguntas muitas vezes sem respostas... Que tiram o sono (literalmente) de muitos educadores... Mas que precisam ser feitas.

Para Lopes (1998, p. 206) esse insuportável no campo educacional se manifesta através de sintomas, tais como professoras

desinteressadas que adoecem e também alunos indisciplinados que não aprendem. Por isso, é conveniente analisar outras concepções que contribuem para estabelecer patologias afetivas na educação.

Muitas vezes, a escola busca a homogeneidade, porque as idéias de homogeneização e de competição são amplamente apoiadas pelos meios de comunicação, pelos governantes e pelos diretores de muitas escolas. Esquece-se de valorizar a singularidade que cada aluno possui, avalia-se o estudante centrando-se no “erro”; utiliza-se de autoritarismo, impõem-se normas, centra-se na memória, desconsiderando a criatividade dos alunos, entre outras idiossincrasias, uma vez que há estereótipos, nas escolas, sobre o “bom aluno”. Além disso, há uma distribuição fragmentada de horários, em que o aluno “deve”, a cada 45 ou 60 minutos, interessar-se por uma matéria diferente. Também há excelentes projetos políticos pedagógicos “no papel”; porque, na prática dos chamados currículos ocultos, segundo Silva (1999), muitos educadores perpetuam a ideologia neoliberal, voltada para a competição e para a exclusão.

Ao analisar a história da educação brasileira, percebi que o ambiente escolar, ao logo dos séculos, esteve permeado por situações de violência, pois o educador do século XVI (padre jesuíta) considerava os castigos, a disciplina, a submissão e o “doutrinamento dos corpos” como parte fundamental da sua tarefa; podia inclusive bater nos alunos quando julgasse necessário.

Hoje em dia, felizmente os castigos são considerados crime, mas a escola continua sendo um espaço para o doutrinamento, só que já não é tão eficaz como antigamente. E, por mais irônico que pareça, são, agora, os educadores que estão ameaçados pela agressividade que permeia o cotidiano escolar. Além disso, muitos alunos que freqüentam a escola pública têm carências profundas, entre as quais, destacam-se: cuidados de base, alimentação, limites, afetividade e apoio para a aprendizagem escolar. E essas carências muitas vezes se exprimem por meio de comportamentos indesejáveis, por meio de confronto ou pela indiferença.

Desta maneira, verifico que, hoje em dia, um aluno perturba a aula, desrespeita professores e colegas, destrói o patrimônio, mas permanece na escola e, não raro, seu comportamento piora. Basta folhear jornais e revistas, ligar a televisão ou acessar a internet que são encontrados inúmeros casos de violência de alunos contra colegas e contra professores. E, geralmente, o delinqüente fica impune, afinal a atuação dos Conselhos Tutelares no ambiente escolar, orientados pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em muitos casos, acaba estabelecendo uma “proteção equivocada” ao aluno indisciplinado, pois certos comportamentos interpretados como indisciplina são manifestações de delinqüência. Desta forma, o fato de atualmente haver obrigatoriedade de o aluno permanecer na escola não contribui para modificar o comportamento agressivo, porque nas escolas públicas não há psicólogos, nem assistentes sociais para ajudar os alunos e/ou os professores.

Ademais, a indiferença dos alunos revela-se na recusa em fazer as atividades propostas na sala de aula, na apatia, etc.; já o confronto, por afetar outras pessoas, é mais criticado, o que se verifica, por exemplo, em casos de agressões a colegas e a professores, na depredação do equipamento escolar, nas mensagens que aparecem escritas nas carteiras, nos banheiros, nas paredes e muros da escola. E essas manifestações são os reflexos dos valores existenciais e sociais dos alunos, do incômodo, do desconforto que sentem com a própria situação de vida ou com os valores que a família ou a escola, conscientemente ou não, estão lhes passando.

Os educadores sentem muita dificuldade para lidar com os conflitos que perpassam o cotidiano. Logo, é preciso que o professor se guie por um princípio que promova a integração afetiva para amenizar esse tipo de situação. Nesse sentido, Cury (2003) alega que é preciso educar a emoção com inteligência, estimulando os estudantes a pensarem antes de reagir; senão, com relação ao comportamento dos alunos, poderá haver pelo menos três resultados patológicos:



(...) Alguns se tornam insensíveis, têm traços de uma personalidade psicopata. Eles possuem uma emoção insensível, e por isso ofendem e machucam os outros, mas não sentem a dor deles, não pensam nas conseqüências de seus atos.

Outros, ao contrário, tornam-se hipersensíveis. Vivem intensamente a dor dos outros, doam-se sem limites, preocupam-se demais com a crítica alheia, não têm proteção emocional. Uma ofensa estraga o dia, o mês, a vida(...)

Outros, ainda, são alienados, não ferem os outros, mas não pensam no futuro, não têm sonhos, metas, deixam a vida levá-los, vivem um conformismo doentio. (CURY, 2003, p. 67)

A análise desenvolvida por Cury (2003) demonstra que a educação atual não está conseguindo promover uma afetividade protegida e integrada. A família também, a cada dia, percebe que formou jovens insensíveis, hipersensíveis ou alienados.

Cury (2003) também aponta os “sete pecados” que devem ser eliminados das escolas, que são: corrigir publicamente, expressar autoridade com agressividade, ser excessivamente crítico (ou obstruir a infância da criança), punir quando estiver irado e colocar limites sem dar explicações, ser impaciente e desistir de educar, não cumprir com a palavra e destruir a esperança e os sonhos. Esses pecados, infelizmente, são praticados no cotidiano nas interações nas escolas e nas famílias. Conscientizar as pessoas de que é importante valorizar “o outro” é, pois, a maior tarefa a ser cumprida pela educação.

Considero imperativo, ainda, reforçar que do período colonial aos dias de hoje, a educação de nosso país é planejada por uma elite intelectual que desconhece a maioria das dificuldades enfrentadas por um professor numa “sala de aula real”. A historicidade e a cultura local do estudante pouco são valorizadas. Por isso, embora muitos conteúdos programáticos, materiais didáticos – como livros ou “inovadores” projetos de aulas gravadas em DVD ou até ministradas via-satélite – sejam definidos como

recurso do governo a fim de combater a crise do ensino; o que, evidentemente, percebo é que não são eficazes para todos os alunos do Brasil, devido diversidade de culturas deste. E, quando se adotam recursos desse tipo, muitas vezes, a busca patológica de uma hegemonia cultural, que responde aos interesses da classe dominante, é perpetuada, pois se procura insistir em fragmentações como

a utilização de redes de computadores no lugar do professor, ou seja, desaparece a relação e o contato para permanecer apenas a passagem da informação. Em outras palavras, elimina-se a emoção que nasce do contato humano para permanecermos no contato frio com a tela do computador ou da televisão. (SANTO, 1998, p. 41)

Os professores do século XXI carecem de apoio para oferecer qualidade de ensino, tanto por questões como precariedade das instalações, falta de recursos materiais ou até mesmo por serem considerados substituíveis pela máquina. Reconheço que devem ser utilizadas novas tecnologias a fim de promover melhorias ao ensino brasileiro; mas dúvidas surgem: Como formar um educador que ficará “aprendendo” sobre educação sentado a frente de uma tela? O ensino on-line conseguirá preparar profissionais que lidarão com pessoas? É fundamental, portanto, que, nos currículos das universidades (nos cursos de licenciatura) e nas escolas, haja também a possibilidade de desenvolver a integração da dimensão afetiva, visto que as patologias afetivas analisadas geram conseqüências negativas não só para os professores, mas também para os alunos e para o sistema de ensino.

Finalmente, considero oportuno transcrever parte de outra reflexão de Buscaglia (2006) sobre aqueles que pertencem a “profissões de auxílio” e que sabem como é difícil encontrar o próprio ser, conservá-lo e ser capaz de se levantar e não dizer “eu sou”, e sim “estou me tornando”:

Não queremos sofrer dores, de modo que tomamos comprimidos, tomamos medicamentos, ficamos auridos, ficamos bêbados. Temos medo de viver, mas temos ainda mais medo de morrer. Culpamos o passado, adoramos

culpar o passado, e gostamos de culpar todos do passado, mas somos impotentes para fazer alguma coisa quanto ao presente e ao futuro. Desconfiamos dos outros, mas acima de tudo desconfiamos de nós mesmos. Nós nos esquecemos de escutar as nossas vozes. Somos incongruentes com o que parte de nós. Sentimos falta do presente. Deixamos que se vá. Não sabemos que temos escolha e que podemos escolher a alegria. Falta-nos um propósito e não compreendemos bem de que trata a vida. Nunca nos perguntamos: “o que eu estou fazendo aqui?” será que o seu papel aqui é só ocupar lugar. (BUSCAGLIA, 2006, p. 164)

### **Saudabilidade afetiva na educação: uma perspectiva biocêntrica**

Depois de explorar aspectos patológicos presentes na educação, pretendo evidenciar as metodologias que atualmente promovem a vida no contexto educativo. Por isso, esclareço que a noção que adoto para saudabilidade afetiva na educação orienta-se pelo paradigma biocêntrico, o qual concebe a vida como centro de tudo no universo.

Reforçar a noção de paradigma é muito importante. Para Migliori (1998, p. 17), trata-se do referencial primário, da estrutura básica de pensamento que irá determinar a nossa postura perante a realidade. É algo que antecede a criação de nossas idéias, pois atua como um determinante em nossa maneira de pensar. Segundo a autora, “por trás de tudo o que estamos cansados de saber, esconde-se tudo o que precisamos descobrir”. Migliori acrescenta que é necessário “ver, ouvir, sentir, fazer, pensar, estar no mundo a partir de uma postura que nos leve a outros resultados”. Portanto, uma mudança paradigmática é, em última análise, uma profunda mudança de vida.

Sobre a educação biocêntrica, julgo pertinente acrescentar a seguinte definição de Dalla Vecchia:

A educação biocêntrica se propõe a integrar o conhecimento escolar ao conhecimento da vida, produzindo um homem de sabedoria e não somente um técnico. Ela vem articular a superação das dissociações entre o saber e o viver, entre instrução e educação, entre corpo e alma. Ela integra as pedagogias que mais se concentram sobre a vida. Para isso ela integra também o estudo da ecologia humana, investigando as relações tóxicas ou nutritivas que modulam o desenvolvimento da existência no ambiente escolar e da sala de aula...(DALLA VECCHIA, 2002, p. 104)

O paradigma biocêntrico pode conduzir a uma transformação profunda das relações sociais e das condições de vida pessoal, facilitando a construção da identidade pessoal na “vinculação com a vida, retratada na sua relação consigo, com o outro e com o meio.”(DALLA VECCHIA, 2002 p. 30-31 apud CAVALCANTE, 1999, p. 66). Embora professor tenha um estilo de dar aula, devo esclarecer que o princípio biocêntrico é o critério da ética. Desse modo, os educadores que são “biocêntricos” são aqueles os quais acreditam que a defesa e o cuidado da vida precisam orientar o agir humano e a organização das instituições e da cultura. Convém salientar que, atualmente, muitos educadores já adotam uma perspectiva biocêntrica, sem, no entanto, terem adotado exatamente esta denominação.

Acredito que, entre os educadores, é preciso haver uma profunda reflexão sobre a atual cultura que valoriza a violência e a guerra nos processos cotidianos da sociedade e sobre a necessidade de trabalhar a dimensão afetiva.

Goleman (1995, p. 300) propõe a reorganização dos espaços educativos, tendo como eixo a construção de valores, pois “a alfabetização emocional anda de mãos dadas com a educação para ter caráter, desenvolvimento moral e cidadania. O autor, ainda, ressalta que alguns professores podem sentir-se muito pouco á vontade para ensinar esse tipo de matéria, e todos precisarão de treinamento especial para fazê-lo.”(p. 295).

Hugo Assmann (1998), comentando sobre a tarefa de reencantar a educação, considera que a educação seja, hoje, mais do que nunca, a mais importante tarefa social emancipatória. Desta maneira, toda pedagogia comprometida com a vida, com o estabelecimento de vínculos estará sendo orientada pelo princípio biocêntrico.

Buscaglia (2006, p. 161-162), apesar de não nomear sua concepção de pedagogia, cita que a educação precisa estimular o entusiasmo. Exemplifica que ao aluno não basta ver uma árvore, ele deveria subir nela, cheirá-la, abraçá-la, prová-la, experimentá-la de verdade. É isso que daria magia à aprendizagem, mas muitos professores continuam com uma metodologia fragmentária (listando as partes da folha, do caule, etc.) e, pior, esperando que os alunos se interessem pelo conteúdo. Isso é o que Toro (2002) caracteriza como vivência! Mas percebo que as escolas acabam muitas vezes passando no “quadro negro” o nome ou entregando folhas de ofício com gravuras a fim de “ensinar aos alunos o que é uma árvore”, isto é, exigir a memorização. Por que não mudam a abordagem? É tão mais fácil aprender com prazer, com alegria... Com vivência.

Cury (2003) apresenta o projeto “escola da vida”, dá sugestões para melhorar a qualidade da educação, e enfatiza que os professores precisam ter hábitos saudáveis, como, por exemplo, entender a mente dos alunos, ter paciência, administrar conflito, acolher, ter sensibilidade. Os professores devem contribuir para o desenvolvimento da segurança, da tolerância, da auto-estima, da solidariedade, da consciência crítica, da capacidade de questionar, expor e não impor idéias e estimularem o trabalho em equipe, a superação da ansiedade, enfim, estabelecer metas no campo da afetividade. O autor enfatiza que “professores fascinantes educam para a vida”:

Os mestres fascinantes podem ser desprezados e ameaçados, mas sua força é imbatível. Incendiários que inflamam a sociedade com o calor de sua inteligência, compaixão e singeleza. São fascinantes porque são livres, são livres porque pensam, pensam por que amam solenemente a vida ( p.79).

Uma educação centrada na afetividade, na saudabilidade permite formar pensadores, por isso Cury sugere que os professores, além de desenvolverem hábitos saudáveis, precisam criar estratégias para melhorar a interação com os educandos, como:

- utilizar música ambiente em sala de aula, para aliviar a ansiedade dos alunos, gerar o prazer de aprender, estabilizar a emoção e melhorar a concentração;
- sentar em círculo ou em u, para educar olhando nos olhos, estimular a interação social, diminuir conversas paralelas ou conflitos em sala de aula;
- fazer uma exposição interrogada e a dialogada, para provocar a inteligência, enriquecer a interpretação de textos e enunciados, gerar o estresse positivo (a dúvida), promover o debate de idéias;
- ser contadores de histórias, exercitando a voz “teatralizada”, os gestos que as informações lógicas não conseguem desenvolver a criatividade e humanizar o conhecimento. (2003, p.119-147 )

Toro enfatiza que é indispensável estimular os potenciais genéticos que constituem a estrutura básica da identidade, porque a “consciência intensificada de si mesmo frente ao outro induz ao desenvolvimento saudável da existência”(s.d., p. 31). O autor menciona que dois âmbitos devem ser cultivados:

- aprendizagem para o desenvolvimento do pensamento: as crianças devem iniciar na escola o processo de aprendizagem cultural, leitura, escrita, aritmética, artes, preparação básica para descobrir os segredos da natureza e penetrar nas disciplinas científicas, tecnológicas e humanísticas. Este primeiro objetivo é geralmente realizado pela escola tradicional.
- aprender a viver, a ser feliz e a vincular-se afetivamente. Este segundo objetivo está total mente ausente na escola tradicional. Não existe um programa para desenvolver a inteligência afetiva e a identidade.

Com relação ao conceito identidade, Toro (s.d.) postula que “um conjunto de potenciais genéticos formam a identidade biológica dos seres humanos” (p. 14). A fim de estimular estes potenciais, a educação biocêntrica tem em seu conteúdo programático aulas de Biodanza. Segundo Toro, “ a dança é um movimento profundo (...) movimento da vida, de ritmo biológico, ritmo do coração, da respiração, impulso de vinculação à espécie. É movimento de intimidade”(p. 12).

Cavalcante (2001, p. 56-57) defende que a Biodanza auxilia no processo de socialização, pois esta metodologia orienta-se pelo “tripé: música-movimento-emoção”, buscando uma vivência integradora porque as atividades são ocorrem em grupo, embora o ritmo individual seja considerado. O que se pretende com essa atividade, segundo Toro (s.d., p. 44) é estimular:

- o movimento, percepção postural e integração corporal;
- vivências, “sentir com intensidade o aqui - agora”;
- a harmonia orgânica, o nível de saúde, energia e motivação para a ação, a alegria de viver e estado de ânimo (vitalidade);
- a capacidade de desfrutar, de ter prazer no contato com a natureza e com o outro (erotismo);
- a capacidade de inovação, de invenção e de percepção, o desenvolvimento criativo e artístico (criatividade),
- a capacidade de empatia e comunhão, de vivências afetivas, solidariedade e ternura (afetividade);
- vínculo e percepção da natureza com os cinco sentidos, consciência ética (Transcendência).

É importante, ainda, ressaltar outra consideração de Toro (2002):

A música é uma linguagem universal e, na Biodanza, tem a função essencial de evocar vivências. As músicas utilizadas na Biodanza passam por um estudo de seus conteúdos emocionais, antes de serem incorporadas ao Sistema, com a finalidade de avaliar os efeitos orgânicos que provocam e o tipo de vivência que evocam.

A Biodanza não é praticada individualmente; ela resulta eficaz dentro de um grupo afetivamente integrado, que

oferece possibilidades diversificadas de comunicação e proporciona um “continente protetor” a cada um dos participantes durante a realização de vivências. ( p. 33)

Enfatizo que, quando uso músicas em minhas aulas, o envolvimento dos alunos é maior, porque, após uma atividade de sensibilização, é mais fácil exporem suas idéias. Dinâmicas de grupo aliadas à música, à criação de movimento e, também, o uso de filmes e documentários ou uma estória sobre a vida de um escritor acabam criando um clima favorável à integração e à aprendizagem. Confraternizações, tais como: “almoço-aula”, “chocolate-quente-vendo- filme”, bombons ou balas “para adoçar uma prova” e/ou a instigação da alegria, da liberdade, do diálogo são ingredientes para uma aula sem monotonia. O vínculo é criado à medida que o professor permite que o aluno participe da aula. Muitos educadores temem perder (eu já temi!) o domínio de classe; mas sem afetividade, sem a admiração de nossos alunos, os que assistirem às aulas ou será porque terão medo da reprovação ou porque querem desafiar o professor, perturbar o tédio instaurado.

É difícil reconhecer, mas, nós, professores, temos que reciclar muitas coisas que acreditávamos que funcionaríamos. Temos que ser mais pacientes, pois nossos alunos muitas vezes querem apenas um pouco de atenção quando nos “atrapalham”. Às vezes, uma palavra, um gesto de atenção, um visto ou um parabéns no caderno fazem brotar um sorriso, acalmam aquela criança, adolescente e até mesmo um “homem feito”.

Lembro ainda, que a educação biocêntrica é uma tendência evolucionária da educação. Assim, para uma melhor compreensão, Cavalcante (2001) sistematizou, numa construção coletiva com outros educadores, os pressupostos teóricos que permeiam esta prática pedagógica. Desta forma, listarei a síntese proposta sobre o conteúdo de ensino-aprendizagem e sobre o relacionamento educador-educando e aos pressupostos de aprendizagem, para proporcionar uma melhor compreensão da educação biocêntrica.

Segundo Cavalcante, deve fazer parte do conteúdo de ensino-aprendizagem:



- construção do conhecimento orientado pelo princípio biocêntrico (que supera o princípio antropocêntrico);
  - diferentes saberes a serviço das funções primordiais da vida;
  - apropriação da tecnologia em benefício da vida;
  - corporeidade vivida – memória do corpo;
  - a poesia e a arte em interconectividade com a Ciência;
  - percepção ampliada através da ecologia profunda;
  - reconhecimento e expressão das emoções legítimas;
  - cultivo da afetividade;
  - expansão da consciência moral e ética para a conservação da vida;
  - descoberta progressiva do outro na interconectividade dos sistemas,
  - fortalecimento da espiritualidade orientada pelo amor.
- (p. 53-54)

O relacionamento educador educando, em Cavalcante, é definido da seguinte maneira:

- interação orientada pela consciência ética;
- relação horizontal, circular e transdimensional;
- o educador como mediador na construção do conhecimento e o educando como sujeito da aprendizagem;
- relação dialógica e amorosa;
- cooperação afetiva e aprendizagem mútua;
- relação empática e cultivo do vínculo. ( 2001, p. 54-55)

Toro (s.d., p. 42-48) defende que a escola precisa formar seres humanos que aprendam a viver, através de um processo de integração da inteligência e da afetividade que deve integrar a família e os professores. Para melhor compreensão deste novo modo de educar, listo o conteúdo de atividades de uma Escola Biocêntrica<sup>24</sup>:

- Aprender a ler e a escrever;

---

<sup>24</sup> O programa de cursos é diferenciado conforme a idade dos alunos. O programa de alfabetização e coordenação motora é o mesmo que se usa em outras escolas.

- Explorar elementos aritméticos, de História, de Biologia, de Geografia, de Astronomia e de Ecologia;

- Educação musical: escutar música, de diferentes tipos, todos os dias (clássica, jazz, tango, samba, japonesa, etc.), cantar com os alunos, tocar instrumentos;

- Excursões: museu de ciências naturais, museus de história, visitas à natureza(campos, parques, etc.);

- Aulas de Biodança: rodas, caminhar rítmico, dança com ritmos indígenas, etc.;

- Desenvolver a personalidade e cerimônia da criança protagonista: o objetivo dessa cerimônia é desenvolver a personalidade da criança, dando-lhe um espaço de protagonismo durante uma semana em sala de aula. Esta atividade inclui a participação da família. Durante a semana, todas as atividades especiais serão feitas por ele; em um dia da semana os colegas farão uma homenagem para ele e poderão levar um pequeno presente para ele. No fim da semana, os pais da criança irão à escola fazer uma atividade com os companheiros de classe (tocar um instrumento, cantar, contar um conto, etc.) - esta atividade deve ser feita por alunos de 6 anos, talvez crianças de 5 anos.

- Desenvolver a visão da sociedade: diálogo e juízo crítico sobre as guerras, destruição da natureza, violência nas escolas, etc.;

- Desenvolver vínculo com a vida: aprender a fazer pão, cultivar uma pequena horta, tomar contato com a natureza através de exercícios de percepção com os cinco sentidos (audição, tato, paladar, olfato, visão);

- Criatividade e arte: pintura livre, argila ou massa de modelar, representação teatral, fantasias e máscaras, orquestra primitiva, danças, recortes elaboração de colagens;

- Hábitos pessoais: aparência pessoal, hábitos de asseio.

Além do exposto, Toro (s.d.) enfatiza que cada aluno deve ter uma ficha de acompanhamento com: nome; curso; nível de linguagem; nível de desenvolvimento cognitivo – leitura, escrita,

coordenação motora, etc.; características psicológicas – tímido, extrovertido, ordenado, desordenado, constando se tem motivação para aprender, como é sua relação com os companheiros e com o professor, seu comportamento afetivo e, especialmente, a informação dos pais sobre o seu comportamento em casa e se é coincidente com o da escola.

Em suma, a educação precisa livrar educadores e educandos de atividades repetitivas, uniformizadoras, desintegradoras, excludentes, as quais se distanciam do papel criativo do ser humano diante da sua realidade e da realidade de seu contexto familiar, escolar, comunitário e social. Uma prática orientada pela educação biocêntrica, pela ética e pela afetividade poderia eliminar muitos problemas que permeiam o contexto educacional e provocar uma mudança da cultura organizacional.

### **Um convite desafiador**

Nossa cultura instiga um padrão de comportamento individualista e o trabalho do professor está se tornando anti-vida; por isso uma sensibilidade sadia deve fazer parte do ato de aprender, conhecer, de viver. A esperança de uma educação mais humanizada e de haver um sentido mais profundo para a vida faz parte da educação biocêntrica.

Questionar a ordem paradigmática vigente é fundamental para que ocorram transformações; porém discutir educação biocêntrica é algo bem mais complexo que vivenciá-la, pois esta não se constrói individualmente. Além disso, essa nova concepção de educação ainda encontra um obstáculo: a resistência das pessoas, uma vez que dificilmente alguém muda um comportamento com que se sente seguro há muito tempo.

Embora muitas pessoas não gostem de mudanças, é unânime a idéia de que a educação brasileira precisa melhorar. Então, questiono-me: como operar mudanças sem que as pessoas mudem? É possível modificar a postura do educador que ainda insiste em se guiar pelo paradigma antropocêntrico? Sem dúvida, é

preciso, primeiramente, que as universidades acreditem nesta nova abordagem. Isso permitirá que os futuros educadores assimilem a Pedagogia Biocêntrica, a Pedagogia do Encontro, conforme propõe Cavalcante.

Essa “tendência evolucionária em educação” que existe no Brasil desde 1980, tem por objetivo instaurar uma reeducação afetiva da vida através do vínculo, do desenvolvimento da inteligência afetiva, da aprendizagem reflexiva e vivencial e do cultivo de energias organizadoras e conservadoras da vida. Se as instituições de ensino universitário, hoje, em 2007, começarem a enfocar o desenvolvimento da inteligência afetiva, certamente será possível despertar a afetividade nas pessoas, ampliar sua percepção e expandir consciência ética e isso se entenderá a todos os níveis de ensino.

Penso que todo educador que estiver frustrado, sofrendo, em razão de seu trabalho não pode conformar-se. A mudança depende de cada um, pois é mais fácil escolher uma postura autoritária ou apática frente às dificuldades que surgirem, do que tentar amenizá-las ou resolvê-las. Logo, somente quando os educadores reconhecerem o que é saudável no ambiente escolar, e assumirem um compromisso com a ética, com a vida, as escolas serão locais de integração afetiva. Por isso, o convite desafiador que faço ao leitor é que procure ler mais sobre a educação biocêntrica, que comente o que lhe despertou essa nova proposta pedagógica, porque, em nosso país, infelizmente, poucas instituições adotam o biocentrismo com paradigma.

A partir da constatação da ideologia antropocêntrica que vigora em nossa cultura, certamente tornam-se mais significativas as definições referidas sobre o paradigma desenvolvido por Toro (e adotado por outros autores citados no texto). Já com relação à grande quantidade de citações e notas, creio que são necessárias para tornar a discussão mais abrangente, visto que algumas terminologias, especialmente da teoria desenvolvida por Toro, são bem complexas. Ademais, aponto possibilidades, exemplificando práticas orientadas pela visão biocêntrica, – retiradas de uma bibliografia básica que poderá ser mais esclarecedora – para garantir a saudabilidade afetiva

no espaço educativo, o que permite uma reflexão mais abrangente sobre a possibilidade da construção de um ensino orientado para a vida, para a vivência.

Neste estudo, procuro também dar a oportunidade de o leitor refletir criticamente sobre o paradigma que o orienta, principalmente no caso de ser professor. Este poderá ampliar sua criticidade, quando se deparar com situações que estimulem o egoísmo, a competitividade, a exclusão, até porque na interação professor-aluno, na rotina em sala de aula, às vezes, admiração, solidariedade e respeito são adjetivações pouco lembradas.

Percebo que, na sociedade atual, alguns governantes e educadores crêm que pouco se possa fazer para melhorar os conflitos que permeiam o sistema educacional. Certamente, ainda muitas inovações tecnológicas poderão ser propostas como paliativos, mas o que precisa primordialmente ser mudado não são apenas a estrutura física ou o material didático, como alegam. Nós, professores, precisamos com urgência acreditar que a criação de um ambiente que promova a saudabilidade afetiva garantirá um bom desempenho de nossas atividades.

Sei que não existem “fórmulas mágicas” para resolver grande parte dos problemas educacionais. Precisamos ter consciência do que há inovador em educação, experimentar formas novas de atuar em sala de aula, acreditar em nosso potencial e, principalmente, no potencial de nossos alunos.

Por conseguinte, cabe às instituições universitárias valorizarem, principalmente nos cursos de licenciatura, os estudiosos que se orientam pelo princípio biocêntrico. Também novos estudos devem ser realizados nesta área. Uma vez que o meio acadêmico está vinculado à pesquisa, precisa reconhecer a importância das novas tendências pedagógicas para que haja mudanças eficazes e, ainda, para que se promovam melhorias na qualidade de ensino e de vida, do educador e do aluno. Afinal, os professores que se graduarem orientados pelo biocentrismo terão uma base mais sólida para explorar a esfera afetiva, o aspecto relacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Elizabeth. **O trabalho dos professores de ensino fundamental: Uma Abordagem Ergonômica**. Florianópolis, 2000. Tese (Mestrado em Engenharia de produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARAÚJO, T. M.; REIS, E.; KAWALIEVICZ, C.; SILVANY-NETO, A.; DELCOR, N. S.; PARANHOS, I.; CARVALHO, F. M.; PORTO, L.; WERMICK, R. **Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva**. Educação em revista (Belo Horizonte, MG). Universidade Federal de Minas Gerais, n. 37, p.183- 212, jul.2003.

ASSMANN, H. (1998). **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ, Vozes.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do ser humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SE.

BRASIL(2001) **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª Ed. Brasília, 2001.

BUSCAGLIA, Leo F. **Vivendo, amando, aprendendo: para compreender melhor a vida e o amor/ Leo Buscaglia; tradução de Luiza Caminha Machado da Costa**. - 29ª Ed. – Rio de Janeiro: Nova Era, 2006.

CAVALCANTE, Ruth. **Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica/ Ruth Cavalcante e outros**. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

CODO, Wanderley. SAMPAIO, José Jackson Coelho (orgs.) **Sofrimento Psíquico nas organizações: Saúde Mental e Trabalho**. Petrópolis, RJ:

Vozes, 1985.

CURY, Augusto Jorge, 1958 - Pais **brilhantes, professores fascinantes**/ Augusto Cury. – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. **A educação integrada à vida: Analética e visão biocêntrica: distinções e convergências**/ Agostinho Mario Dalla Vecchia. – Pelotas: edição independente, 2002.

DALLA VECCHIA, Agostinho M. **Ética: afetividade e cuidado pela vida**/Agostinho Mario Dalla Vecchia. - Pelotas: 2000.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola** / Luiz Antônio Carvalho Franco. – 3ª Ed. – São Paulo: Cortez: autores associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.22).

FERREIRA, Márcia Ondina *et al.* **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**/ organizado por Márcia Ondina Ferreira e Alfredo Alejandro Gugliano – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra S. A., 1997.

GOLEMAN, Daniel, **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Editora objetiva, 1995.

HYPOLTO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. - - Campinas, SP: Papirus, 1997. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LOPES, Eliana Marta Teixeira (org.) **A Psicanálise escuta a Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

MIGLIORI, Regina de Fátima. **A competência amorosa** in *Ética, valores humanos e transformação* /Regina de Fátima Migliori....*et al.*. – São Paulo:

Peirópolis, 1998, p. 11-33. – (Série temas transversais)

RESTREPO, Luis Carlos. **O Direito à Ternura**. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

SANTO, Ruy César do Espírito. **O autoconhecimento em sala de aula** in *Ética, valores humanos e transformação /Regina de Fátima Migliori... et al..* – São Paulo: Peirópolis, 1998, p. 37-61. – (Série temas transversais)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TORO, Rolando. **Biodanza** ( Escola Paulista de Biodanza). São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

TORO, Rolando. **Educação biocêntrica**: apostila de Curso de formação docente em Biodanza. Sistema rolando toro: International Biocentric Foundation (s.d.)