

integrada. Quando essa unidade se rompe, há uma tendência a adoermos, bloquearmos e cortarmos comunicação com o mundo. A expressão de nosso potencial se concretiza partir de processos integrados.

Rolando sugere que vivemos em uma cultura que dissocia, separa, que nos leva a sentir uma coisa, pensar outra e agir de uma terceira forma. Aprendendo a supervalorizar a racionalidade, num ritmo urbano acelerado, acabamos por não escutar a nós mesmos, nossos ritmos orgânicos, ao outro e à natureza. Essas dissociações se inscrevem fisiológica e psiquicamente e geram as enfermidades.

A dança, a música e o continente afetivo do grupo promovem a vivência integradora – estar aqui e agora vivendo plenamente, onde os elementos de meu sistema funcionam como esse todo integrado. Vivências integradoras experienciadas semanalmente promovem, novas inscrições de amor, pertencimento e bem estar, portanto, de unidade.

O ato de saúde maior será a expressão ampla do potencial genético: a soma de possibilidades e capacidades que temos ao nascer, incluindo todas as dimensões de ser humano.

Uma aula é uma sequência de exercícios propostos pelo facilitador com um fim específico no processo de integração. Iniciamos progressivamente com a proposta da reabilitação motora, dos gestos e da graça natural e da dissolução de tensões crônicas; evoluímos para a integração afetivo-motora – a coerência entre gesto e afeto.

Para que possamos agir no mundo incluindo o que sentimos, progredimos para a integração com o outro, aprendendo a comunicar-nos e vincular-nos a outros seres humanos, superando medos e preconceitos, e por fim, passamos à percepção ampliada que somos natureza, e como parte dela, corresponsáveis por seu equilíbrio.

Os exercícios de Biodanza foram cuidadosamente desenvolvidos por Rolando e seus colaboradores nos últimos 40 anos. Foram estudados o padrão motor, a música deflagradora de emoções e vivências específicas, os gestos arquetípicos universais no resgate profundo da humanidade em nós.

Biodanza pelo mundo

Hoje, a Biodanza encontra-se em plena expansão e está presente na Europa, EUA, Japão, África, América Central e América do Sul. Há mais de 170 escolas de formação de facilitadores espalhadas pelo mundo.

Grupos regulares

Biodanza é aberta à pessoas de todas as idades, culturas, crenças. Vemos dançar crianças, adultos, idosos, pessoas de todas as nacionalidades, muitas vezes, todos juntos nos encontros e congressos. O curioso é que o sistema tem um impacto muito profundo e parecido por onde passa: as pessoas, independente de onde vêm, entram em estado de profunda comunhão consigo, com outro e com a vida. Estado que só pode promover mais vida, saúde e expansão.

O processo em Biodanza é feito semanalmente em grupos, chamados grupos regulares,. As sessões duram 2 horas e meia e incluem um relato verbal inicial. As pessoas sentadas em roda compartilham entre si o que sentiram na aula anterior. Fala quem quer, não fala quem não quer. Sempre em primeira pessoa, cada um fala de si e sempre com a escuta atenta dos outros participantes. As facilitadoras, assim são chamados os condutores dos grupos em Biodanza, às vezes, dão pequenos bits teóricos para esclarecer os detalhes do processo .

Após esse primeiro momento, faz-se uma roda em pé, e inicia-se a sessão não verbal. Desse momento em diante, não se fala mais.

Para conhecer Biodanza, só dançando.

DANÇA ARQUETÍPICA E BIODANZA PESQUISA QUALITATIVA PARTICIPATIVA CONTÍNUA

Marina Tschiptschin Francisco³

RESUMO - Este trabalho enfoca a questão da corporeidade com ênfase em expressividade, espontaneidade, liberação do movimento, interioridade e inter – relacionamento entre pessoas com e sem deficiência visual, em uma perspectiva de transdisciplinaridade entre arte e educação. Apresenta o resultado de pesquisas (Dança Arquetípica para Pessoas com Deficiência Visual, 2003 / Biodanza para Pessoas com Deficiência Visual, 2009 / Psicomotricidade e Biodanza em Experiência Transdisciplinar, 2012) sendo a primeira uma dissertação de Mestrado defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a segunda o trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Instituto de Biodanza, e a terceira um trabalho apresentado em Congresso de Dança realizado na UNESP e em Congresso Internacional de Sustentabilidade realizado na FAAP.

PALAVRAS-CHAVE - corpo – movimento - movimento - expressividade – interioridade

³ Universidade Presbiteriana Mackenzie -International Biocentric Foundation - Faculdade Paulista de Artes - marinatf@uol.com.br

ABSTRACT - Body expressiveness, spontaneity, liberation of movement, interiority and inter-relationships for people with and without visual handicaps. Research (Archetypal Dance for People with Visual Handicaps, 2003 / Biodanza for People with Visual Handicaps, 2009 / Psychomotricity and Biodanza as a combined transdisciplinary experience, 2012) carried out for an University Master's Dissertation, a Specialization Course within an International Foundation, and two Scientific Congresses in 2012) acknowledged by the artistic and academic communities. Transdisciplinarity in art and education.

KEYWORDS - body memory – expressiveness – interiority



I - INTRODUÇÃO

O pressuposto básico da presente abordagem é o de que a dança é uma linguagem corporal trans-temporal e trans-cultural que

preexiste latente em todos os seres humanos, esperando por condições específicas para que se manifeste.

A idéia de propor a Dança Arquetípica e a Biodanza a uma população de deficientes visuais partiu da noção de que essa população, por sua limitação sensorial e percepção diferenciada, seria especialmente sensível a esse tipo de busca, dirigida a sua natureza interior mais profunda. Dançar de olhos fechados conduziu-me a uma noção de como o deficiente visual tem a desvendar interessantes horizontes, talvez pouco acessíveis aos videntes.

Outra idéia que me levou a esses estudos foi o conhecimento de que pessoas com deficiência visual, em função da ausência de estimulação pela limitação sensorial e conseqüente pobreza de modelos pelos quais possam pautar-se, apresentam problemas específicos em sua espacialidade e corporeidade, que comprometem seu trânsito nos mundos físico e psicológico.

Mais tarde, surgiu a noção de que os temas da Psicomotricidade poderiam ser traduzidos em aulas de Biodanza, permitindo que a memória corporal/emotiva possa expressar-se, transformando-se em importante via de cura das disfunções psicomotoras e até em via de cura das próprias disfunções psíquicas em si.

Em suma, os objetivos dessa pesquisa continuada, desenvolvida ao longo desses anos, foram os de verificar como a Dança Arquetípica e a Biodanza poderiam descobrir novos caminhos para a expressividade da pessoa com e sem deficiência visual, abrindo uma linha, pouco explorada, de trabalhos corporais que contribuíssem para lidar com suas limitações, bem como, eventualmente, com suas possibilidades diferenciadas.

II - FUNDAMENTAÇÃO

A partir de um passado como bailarina clássica e psicóloga, criei a Dança Arquetípica, que depois incorporei à Biodanza e passei a aplicar em meus atendimentos psicológicos, com vários tipos de pacientes, inclusive psicóticos. Nessas sessões, eu e o paciente modelamos novas possibilidades de Ser no Espaço, configurando simbolicamente novos rumos para a sensibilidade, para a expressividade, para a interação social, para a integração do *self* e para o exercício de novos comportamentos.

A idéia de trabalhar com pessoas com deficiência visual partiu da crença de que essa população poderia ser especialmente sensível e receptiva a esse tipo de abordagem. A idéia de trabalhar com estudantes de Licenciatura em Dança, partiu da noção de que a Dança Arquetípica e a Biodanza poderiam constituir excelentes veículos para a tradução da Psicomotricidade em exercícios para a emergência da memória corporal/emotiva, permitindo que o movimento expresse o psiquismo, justificando o nome da disciplina.

II.1. REFERENCIAIS JUNGUIANOS

Praticamente em posição oposta à Dança Clássica, por mim praticada no início de minha vida artística, a Dança Arquetípica e a Biodanza privilegiam a espontaneidade dos movimentos que brotam quase sempre de instâncias interiores designadas por Jung como *Inconsciente Coletivo, Arquétipos, Sombra e Self*.

Considero que, enquanto tais instâncias se manifestam através de imagens no pensar e no sentir, assim como se manifestam através das artes plásticas, podem manifestar-se por meio do atuar e do dançar – como tem ocorrido ao longo da história, nos rituais encenados e dançados. Um dos pressupostos da Dança Arquetípica e da Biodanza é o de que o dançar pode

ser a forma mais direta de trazer o Inconsciente para a concretude, por envolver o corpo como um todo, favorecendo a integridade da expressão. Em outros tipos de expressão, seja ela artística ou não, existe o privilégio de determinada função ou de determinado sistema do corpo. Na Dança Arquetípica e na Biodanza, é o Ser Total que pode expressar-se através do organismo como um todo.

A Dança Arquetípica e a Biodanza propiciam condições para que seu praticante se expresse analogicamente, em linguagem simbólica, e pretendem, assim, mobilizar energias internas represadas e dificilmente expressas pelos canais lógicos facultados e estimulados pela cultura ocidental. Ambas visam libertar as pessoas, de maneira que tenham acesso ao manancial intrapessoal e transpessoal onde irão encontrar sua homeostase curativa.

Lembramos aqui, neste enfoque Junguiano, os mitos em torno da cegueira (Meunier, 1976). A figura do cego é dramática, estimula a imaginação, suscita a fantasia. Certamente, um dos sentidos mais preciosos para a espécie humana é a visão, e sua ausência tende a ser encarada como uma violência causadora de uma ferida irreparável. O cego desperta sentimentos às vezes incômodos, como temor, compaixão e sentimentos de culpa, por estar destituído de algo tão precioso que todos temos.

Por ser concebida como tão terrível, a cegueira é sentida como um castigo que recai sobre aqueles que pecaram. São muitas as idealizações que acompanham a figura do cego, sejam elas referentes a seu desamparo e destituição, sejam elas referentes a seu poder aterrador e vingativo, ou sua superioridade e seus dons nos campos da percepção extra-sensorial, do pressentimento, da capacidade de mergulhar no inconsciente, da intuição, da sabedoria e de uma participação no divino. Em grande parte, essas idealizações repousam na

consciência culpada dos não-cegos e na compulsão a reparar as feridas inconscientemente infligidas ao cego.

No trabalho com os cegos, pretendi trazer a eles algo no sentido de transcender sua condição, ajudando-os a encarar uma cegueira não como um entrave, mas como um portal a mais de acesso a domínios até maiores de sensibilidade, mobilidade, expressividade e comunicação.

Analogamente, entre os alunos de Psicomotricidade, busquei estimular seus referenciais arquetípicos, para que emergissem memórias corporais/emotivas expressivas de todas as temáticas dessa disciplina.



II.2. - REFERENCIAIS REICHIANOS

A linha Bioenergética muito ofereceu, em termos de inspiração para este trabalho. Ela é originária da abordagem de Reich, que localizou as “courças caracterológicas”, distribuídas em anéis de

tensão muscular e repressão energética ao longo do corpo, anéis esses correspondentes a tensões e/ou conflitos emocionais ao redor dos principais centros energéticos do corpo humano, conhecidos como plexos, pela Fisiologia, ou *chakras* por sistemas esotéricos de conhecimento. Verificou Reich que o relaxamento dessas tensões musculares, através da *terapia orgônica* associada ao trabalho psicanalítico, trazia consigo a liberação das energias ali contidas, ocasionando também a liberação de fardo material inconsciente para a consciência, com a conseqüente liberação da memória emocional. Lowen (1969, 1971) e outros autores trouxeram grande enriquecimento às concepções Reichianas.

A Dança Arquetípica e a Biodanza também pretendem, através do resgate do movimento espontâneo, enriquecido de todos seus significados emocionais e relacionais, restabelecer a naturalidade energética saudável perdida em meio aos conflitos de nossa civilização.

Meu trabalho com os deficientes visuais, implicou na clara remoção de couraças, principalmente aquelas formadas ao redor dos olhos, que, mesmo no caso deles, continuam sendo importantes elementos relacionais. Também entre os alunos de Psicomotricidade verificou-se a remoção de couraças, através da ativação da memória corporal/emotiva que trazia de volta a vida, o fluxo energético perdido pelos bloqueios psicomotores.

III – UM POUCO SOBRE A BIODANZA

A Biodanza é concebida por seu autor, Toro (1999), como calcada na concepção holística integradora de todas as instâncias da Natureza (interligadas e concomitantes na rede da Vida) em consonância com as noções de *Inconsciente Vital*, do *Princípio Biocêntrico* e da idéia de *Cognição Celular*, explicitados por Rolando Toro

como fundamentais para entender e recuperar a sintonia vital com o Universo.

As obras de Toro constituem um preito poético à dança como ampliação do espaço vital, ao longo de algumas vertentes expressivas: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência. Quem conhece e pratica a Biodanza tem uma noção do quanto esse sistema é liberador e harmonizador.

Trazer o universo dançante de Toro para os conceitos da Dança Arquetípica foi importante. Com certeza, a mescla que resultou desses dois universos, no meu trabalho, fez com que ali haja algo de indissolúvel, não se podendo determinar com precisão onde termina a Dança Arquetípica e onde começa a Biodanza.

Talvez nem seja importante pensar nessa distinção e apenas constatar que juntas constituem um corpo integrado de fatores estimuladores de um retorno ao que É – a recuperação do Ser. Entre esses principais pontos básicos, que também são fatores estimuladores, comuns à Dança Arquetípica e à Biodanza (também intimamente conectados aos conceitos Junguianos), podemos citar:

- a noção de que já existe aquilo que será expresso, basta avançar e manifestar
- a noção de que não existem padrões a serem seguidos, a manifestação é singular para cada indivíduo
- a confiança, por parte do facilitador, em que o indivíduo pode chegar a sua expressão máxima, através de seus próprios caminhos
- as oportunidades para o resgate e cura de figuras internas como a Criança e a Mãe*, em consonância com as noções de *rema-*

* Resgate de importantes energias do *cuidar*, curativas das feridas psíquicas primitivas do abandono

ternagem (ou, para alguns autores, *refiliação*) desenvolvidas por Sechehaye (1947) e Winnicott (1971)

- as oportunidades para o resgate das principais linhas de vivência: vitalidade, sexualidade, afetividade, criatividade e transcendência, potenciais perdidos pelo processo civilizatório

IV - EVOLUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho sintetiza todo um esforço que vem se estendendo desde 2001, focalizado na movimentação de pessoas com e sem deficiência visual. Tal esforço resultou, basicamente, em quatro trabalhos escritos: a Dissertação de Mestrado *Dança para Pessoas com Deficiência Visual*, apresentada em 2003, a Monografia *Biodanza para Pessoas com Deficiência Visual*, apresentada em 2009, que focalizam propostas de Dança Arquetípica e Biodanza aplicadas à expressividade e à espacialidade, cruciais no universo da população considerada; o trabalho *Psicomotricidade: Uma Experiência Transdisciplinar*, apresentado ao II Congresso ANDA em 2012; e o trabalho *Psychomotricity : A Transdisciplinary Approach*, apresentado ao Congresso SHEWC, também em 2012.

As duas primeiras investigações foram realizadas com sete (7) deficientes visuais do CADEVI e nove (9) deficientes visuais da ADEVA, ONGs dirigidas a pessoas com deficiência visual, com a finalidade de estudar sua evolução no movimento, no substrato psíquico ali implicado e nos comportamentos dali derivados. No primeiro caso, foram realizadas dezesseis (16) sessões, estendendo-se de 2001 a 2002, no segundo caso, vinte (20) sessões, estendendo-se de 2006 a 2007, em ambos os casos tendo sido gravadas em vídeo as três primeiras (o “antes”) e as três últimas (o “depois”), para análise posterior. Filmes ilustrativos de ambos os procedimentos podem ser vistos no YouTube, na página Marina Francisco.

Os dois últimos trabalhos, apresentados em dois Congressos em 2012, referem-se a uma investigação feita no ano de 2010, tendo como sujeitos duas turmas de alunos do Curso de Licenciatura em Dança, constando de uma transposição dos temas da disciplina Psicomotricidade para a Biodanza, colocando ali em prática a memória corporal/emotiva, o movimento com todo seu potencial significativo.

As Considerações Finais assinalam a relevância dos procedimentos para as amostras estudadas, e fornecem indicações a respeito de como prosseguir em investigações e aplicações futuras.

Em concomitância com essas investigações, uma programação paralela foi sendo desenvolvida, produzindo exercícios universais, para populações diversificadas – acadêmicas, artísticas, com deficiências ou não.



V. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos filmes, das minhas lembranças e anotações, dos depoimentos dos participantes – durante os procedimentos e algum tempo após os procedimentos, revelaram diversos ganhos consistentes, seja no comportamento observável ou nas impressões subjetivas

sentidas e relatadas. De um modo geral, esses ganhos apresentaram caráter progressivo ao longo do processo como um todo, em termos de liberação de movimentos, expressividade e bem-estar no mundo.

Progressivo destravamento ao longo das sessões – O travamento inicial é uma tendência esperada para aqueles que nunca estiveram em contato com algum tipo de dança espontânea, como é o caso dos deficientes visuais em questão. Alguns deles já haviam sido expostos à dança de salão, algo bastante oposto à Biodanza, porque estruturado, coreografado, mentalmente direcionado, e, portanto, acionador de defesas inibidoras da espontaneidade. Todos eles exibiram algum nível de inibição, no início. Neles encontrávamos aquela couraça defensiva postulada por Reich, nessa exposição a uma situação totalmente nova, que deles exigia um quase se desnudar, sob o escrutínio dos olhos da facilitadora. Após algumas aulas, todos conseguiram liberar-se consideravelmente.

No caso dos alunos de Psicomotricidade, a questão era parcialmente diferente, porque eles vinham de uma experiência prévia em várias modalidades de dança. Mas, assim como entre os deficientes visuais, quase toda essa experiência prévia também implicava em modelos estabelecidos, passos estruturados, etc., inibidores da espontaneidade. Tanto é que traziam consigo travas e couraças de caráter emocional, bem visíveis, que compensavam através de movimentos estereotipados característicos de sua formação, por mais diversificada que fosse. Também entre eles houve um notável destravamento, ao longo das sessões, com a emergência de uma espontaneidade crescente.

É interessante observar que, entre os deficientes visuais, a motivação social para vir às aulas de Biodanza, ou seja, o desejo de ver os amigos, trocar idéias com eles, brincar, rir, complementar a aula com um almoço conjunto, contribuiu muito para destravar essa dificuldade inicial. Com grande destaque, o senso de humor acoplado ao lúdico foi essencial para liberar essa população tensa.

Progressivo destravamento ao longo da aula – Todos, uns mais, outros menos, manifestavam-se “travados” ao início de uma aula. Podemos atribuir esse fenômeno, por um lado, à falta de aquecimento psicológico, característica do início de cada sessão. A experiência da facilitadora e os próprios documentos filmados mostram que existe uma progressão energética, dentro da aula, ao longo da qual o nível de energia cresce e as pessoas manifestam progressão na animação, na espontaneidade, no calor interpessoal. É interessante como a partilha verbal ao início de cada aula, contando com a participação intensa de cada participante, contribuía para aquecer o ambiente.

Progressiva facilidade na roda – Esta tendência foi constatada em todos os sujeitos, uns mais, outros menos. Mais que qualquer situação, a roda, com sua característica de pessoas de mãos dadas, representa os agrupamentos maiores dos quais participamos – como nos mostrou Jung. Inibir-se na roda equivale a inibir-se no grupo, e tem implicações com a dificuldade de assumir uma identidade maior.

Os sujeitos destes procedimentos manifestavam muito maior facilidade nas atividades de dupla, em que se sentiam protegidos ou protetores – uma relação diádica que reproduzia a situação mãe-bebê e tendia a oferecer maior segurança. Vem à lembrança a importância atribuída à *rematernagem* por Winnicott (1971), Sechehaye (1947) e Toro (1999), como atividade conducente ao *self*.

As pessoas com deficiência visual também manifestavam grande segurança individualmente, acostumados que estão a se afirmarem dentro de um mundo que lhes exige “virarem-se” por si mesmos, serem auto-suficientes.

Integração ao grupo – O material analisado mostra que a integração ao grupo foi se acentuando, à medida que os procedimentos foram se desenrolando, principalmente entre as pessoas com deficiência visual. No último dia de filmagem, verificamos uma grande

integração grupal, a tal ponto que este último dia foi o único em que se tornaram possíveis “tomadas” contínuas do grupo inteiro – cabiam todos no campo filmado, e ali se mantinham coesos, unidos e integrados. Nos demais dias de filmagem, as “tomadas” tinham que ser feitas, em grande parte, individualmente ou por par, uma vez que as pessoas tendiam a se manter separadas e entretidas em seus respectivos universos separados.

É interessante observar que, em concomitância ao processo de integração intrapessoal (rumo ao *self*, como ilustra o tópico abaixo) observável em cada um dos sujeitos, ao longo do procedimento, deu-se o processo de integração interpessoal, perfazendo a integração grupal.

Auto-expressão / individuação – Nesta categoria de dificuldade inicial, encontramos aquilo que foi apontado nos cegos, por Amiralian (1997): o desejo de resgate do verdadeiro *self*, um clamor pelo natural, pela identidade original, o desejo de serem como são. Podemos observar, na amostra de pessoas com deficiência visual com que trabalhei os mesmos conflitos iniciais observados na amostra daquela autora (cujos sujeitos foram observados uma única vez, sem serem submetidos a alguma intervenção), bem como uma progressiva revelação de seu potencial de naturalidade, reprimido em função desses conflitos.

Em todos, inclusive entre os alunos de Psicomotricidade, tive ilustrações vivas do processo de *individuação* apontado por Jung (1950) e do *desmanche das couraças* apontado por Reich (1949), conduzindo-os a sua maneira de ser natural.

Continuidade, fluidez e expressividade do movimento – Aparecem ao meu imaginário, neste momento, seqüências de movimentos das primeiras sessões do procedimento, entrecortadas e, por vezes, paralisadas, de alguns participantes. Aparece, também, a progressiva continuidade, acoplada a fluidez e expressividade corporal e

facial, que se foi manifestando na movimentação deles. Isso nos fala de um relaxamento bem maior que se foi instalando, de uma disposição de continuar independente das dificuldades, de uma progressiva coragem, de uma maior perseverança, de uma crescente naturalidade, uma entrega ao desenrolar das possibilidades internas do movimento, uma maior confiança no corpo, na vida, no ser no mundo, que flui ininterruptamente.

Tudo isso nos remete à concepção Reichiana da *energia orgânica* como manifestação da energia universal que flui no organismo humano, através do *streaming*, quando liberadas as *courças musculares* que a prendem.



Sensibilidade interpessoal – Este aspecto do desempenho dos participantes é muito importante, e diz respeito àquele travamento inicial, em que a expressão facial estava congelada, revelando absoluta falta de comunicação com o outro, fosse na roda, fosse em duplas ou individualmente. Todos, em seus depoimentos, manifestaram o prazer de terem desenvolvido contatos calorosos e significativos,

no decorrer do processo. Verdadeiras amizades, dentro das quais a sensibilidade interpessoal desempenhou papel fundamental.

Poderíamos resumir essas experiências como uma importante transformação emocional, como um “resgate da humanidade” de cada um e do grupo como um todo. E, acima de tudo, como um passo decisivo rumo à libertação, um sonho humano especialmente significativo à pessoa com deficiência visual e também aos estudantes de dança de qualquer modalidade.

Orientação espacial e deslocamento espacial: Uma das questões colocadas nos preâmbulos das pesquisas com os deficientes visuais era: *Como a espacialidade e a corporeidade deles podem ampliar-se?* Uma vez que responder a esta pergunta era um dos objetivos dos projetos, várias oportunidades foram criadas no sentido de facilitar vivências que implicassem em conquista do espaço e locomoção dentro dele. Por exemplo, vivências em que tivessem que se encontrar com o outro, reconhecendo-se através de uma palmada na mão, ou fluir através do espaço em câmara lenta, sem a preocupação de trombar pelo caminho. Ou ainda, o Vô da Garça, que implica em deslocamento para a frente e para os lados, sob o amparo de outra pessoa. De fato, pudemos notar que os participantes fizeram belas conquistas, em termos de espacialidade e corporeidade.

Mobilidade, entre os deficientes visuais, está muito ligada às aulas de Mobilidade que são dadas nas instituições, em que aprendem a se locomover com a bengala. Aprendem a se movimentar dentro da cidade, e, com isso, adquirem independência para ir e vir. Entretanto, mostra a observação que esses deficientes “parecem cegos”, em sua maneira de andar, de se portar, manifestar o movimento, cheios que estão de inibições visíveis.

À medida que as aulas progrediam, eu os incentivava a explorar livremente o espaço central da sala, em todas as direções, e todos foram exibindo progressos marcantes, avançando, explorando

com grandes movimentos de braços e mãos, animados com sua recém-adquirida capacidade.

Em todos esses casos, o temor às trombadas acabou tornando-se ausente, e, o mais curioso é que até as trombadas foram quase ausentes, e quando ocorriam eram pretexto para um carinho passageiro. Podíamos observar ali o “radar” dos cegos, em pleno funcionamento. Em conexão com isso, em seus depoimentos, os participantes relatam uma grande satisfação em perceber que suas capacidades sensoriais (tão propagadas na figura mítica do “cego”) foram grandemente aguçadas. Entre essas capacidades, a audição, que, segundo eles, tende a ser pouco explorada, e, apenas quando explorada, realmente se revela excepcional.

Ganhos marcantes em corporeidade e espacialidade também foram registrados entre os alunos de Psicomotricidade, que puderam colocar essas dimensões em exercício sem se apoiarem em técnicas específicas.

Reprodução de ritmos – a capacidade de sentir ritmos e reproduzi-los costuma ser uma das primeiras no repertório do bebê, afinado que está com o primeiro ritmo - os batimentos cardíacos e o pulsar da circulação da mãe (SALK, 1962). Como podemos ver, esta questão está intimamente ligada à mais primitiva conexão diádica e ao papel da *rematernagem* no resgate do *self*, como visto acima.

A observação da Natureza nos mostra que a energia universal se expressa através de ritmos os mais diversos, que, para os seres humanos, em última análise, reproduzem o pulsar da mãe. Sintonizar e reproduzir estes ritmos, ou os ritmos musicais produzidos pelo homem, tem o dom de acalmar as pessoas. A entrega e o ajuste a um ritmo proporcionam uma experiência de entrega a uma instância que pode embalar, integrar, remeter a algo maior que a individualidade. Essa entrega a um ritmo tem um papel importante no resgate do *self*, pois leva a uma integração intra, inter e supra-pessoal.

Os ganhos de afinação ao pulsar dos ritmos foram notáveis, tanto entre as pessoas com deficiência visual, quanto entre os alunos de Psicomotricidade.

Conduzir e ser conduzido – A experiência de ser conduzido é muito familiar ao deficiente visual, pois, mesmo que muito treinado em mobilidade, sempre aparecem situações em que se vê obrigado a ser conduzido por alguma pessoa. Para isso, precisa pedir ajuda e aceitá-la, quando é oferecida, o que às vezes não é tão fácil, pois ali se propõe um teste ao orgulho defensivo – e os cegos costumam ter esse orgulho bastante estruturado, em função de tantas situações desafiantes.

A experiência de conduzir, uma contrapartida à de ser conduzido, é algo de remoto no repertório do cego. Expor os indivíduos destas amostras a essa experiência foi expô-los ao inusitado, facultando-lhes a oportunidade de se exercitarem num papel que normalmente não lhes é dado, fortalecendo-os.

Interessa observar que conduzir e ser conduzido são pilares fundamentais do diálogo humano, da experiência da alteridade. Só podemos nos entender com o outro se soubermos praticar uma alternância harmoniosa entre conduzir e ser conduzido. Ao aperfeiçoarmos essa alternância, certamente estamos caminhando na direção do *self*, assim como definido por Jung.

Esta questão esteve também muito presente nas aulas de Psicomotricidade, tornando os participantes mais flexíveis e melhorando os relacionamentos interpessoais.

Expressão através dos braços e mãos – Em nossa cultura, acompanhar a expressão verbal com gestos é considerado um “italianismo” imperdoável, um sinal de falta de autocensura e boas maneiras. É claro que tal preconceito vai atingir o cego. Por outro lado, ele não tem acesso a modelos de expressão através de mãos e braços. Ainda, usar mãos e braços pode afigurar-se como uma maneira a

mais de avançar no espaço, arrostando perigos físicos e psíquicos. Finalmente, a gesticulação poderá aparecer como uma maneira de invadir o espaço do outro, e, no extremo, até como assédio sexual (o deficiente visual é, às vezes, vítima desse tipo de acusação, fato este que aponta para a eventual necessidade de um capítulo a respeito, em futuras investigações).

Encontramos a maioria dos sujeitos da segunda investigação, de início, com seus braços e mãos “travados”, inexpressivos. Quando, ao vê-los cantando juntos (ao início, quase todos pertenciam ao Coral da ADEVA, quem não pertencia passou a pertencer, pouco mais adiante), constatei seu comportamento estático, e passei a incentivar a movimentação concomitante – mas isso só foi acontecer ao final da na última aula, sugerindo trabalhos futuros específicos nesta interessante linha. Conheço grupos corais de pessoas sem deficiência que praticam essa concomitância de canto e movimento, resultando em um canto dançado, muito integrador e estimulante, tanto para os cantores, quanto para a platéia (lembrando os Ditirambos gregos).

Entre os alunos de Psicomotricidade, a expressividade de mãos e braços contribuiu para que se desvinculassem de movimentações estereotipadas sugeridas pelas linhas de dança com as quais estavam mais comprometidos, e permitissem que suas mãos e braços “falassem” uma língua mais autêntica.

Expressão através da face e dos olhos – Este é um aspecto muito prejudicado da expressividade do deficiente visual, como bem aponta Mosquera (2000), ao descrever crianças cegas. Minha observação confirma esses dados, e me remete em especial a um “abandono” da região ocular, por parte do deficiente, que traduz uma “vergonha” e uma negação da área problemática.

Adotei exercícios de energização da área ocular – pele, músculos e principalmente globos oculares, através de toques e massagens

curativos, praticados mutuamente entre os participantes. A partir disso, passei a incentivar os participantes a usarem ativamente toda sua região ocular, levantando a cabeça, encarando seus parceiros, “olhando” no rosto dos companheiros de roda, ativando tudo que um vidente ativa, no contato com o mundo e com os outros. Essa iniciativa foi muito proveitosa, dotando de mais vida os rostos e olhos que antes se dirigiam para baixo ou se escondiam, e fazendo os deficientes “crescerem” aos seus próprios olhos e aos olhos do mundo.

Ficou evidente que essa medida contribuiu bastante para uma melhor postura e para o aumento da segurança pessoal dos participantes.

O exercício do olhar foi muito incentivado entre os alunos de Psicomotricidade, pouco acostumados que estavam ao contato ocular afetivo, produzindo efeitos progressivos análogos aos dos deficientes visuais.



Coragem para enfrentar o desconhecido – É interessante observar que o caminhar do cego está, no imaginário popular, estreitamente associado a andar no escuro, enfrentar o desconhecido e

entrar em contato com o Inconsciente, experiências temidas, porém necessárias ao caminhar pela vida.

Entre os cegos, enfrentar o desconhecido é uma experiência mais comum que entre as pessoas sem essa deficiência, por razões óbvias. Não é de se estranhar que os cegos desenvolvam defesas emocionais para atenuar o temor e o impacto desse desconhecido. Dispor de um recurso como a Biodanza, para ajudar a enfrentar o desconhecido, é, a princípio, uma experiência atemorizadora, pois expõe o cego a várias situações que normalmente evitaria, como o deslocamento livre no espaço, o estreito contato físico com o outro (seja do mesmo sexo, seja do sexo oposto), em função dos preconceitos aderidos ao toque, à sensorialidade, à sensualidade e à expressão física de seus sentimentos.

Neste particular, todos os participantes, com deficiências ou não, manifestaram progressos ao longo do procedimento. Defensivos que estavam no princípio, foram enfrentando essa proposta totalmente nova em seu repertório. Para esse enfrentamento, usaram primeiramente sua força de vontade, e, aos poucos, passaram a se apoiar em sua espontaneidade.

Entre os deficientes visuais, alguns relatos nos apontam o quanto esses ganhos se estenderam a uma maior coragem e capacidade de autodefesa, fora do ambiente da aula de Biodanza, incentivando os participantes a enfrentarem situações espacial e humanamente ameaçadoras, com o metrô na hora do rush. Esses relatos deixaram forte impressão de que ficou aguçada a noção de que estariam fortes e poderiam defender-se.

Uma manifestação flagrante dessa coragem foi presenciada por mim, quando vi o grupo de deficientes visuais sair à rua da Consolação e caminhar cantando juntos em voz alta, pela calçada, sem nenhum temor ao ridículo.

Permissão para sentir e expressar prazer – Amiralian (1997) e Masini (1997) referem-se à possibilidade de desenvolvimento de um falso *self*. Isso ocorreria com os portadores de deficiências em geral, quando considerados apenas pelas características que são valorizadas pelos que convivem com eles e não por eles próprios. O mesmo pode ocorrer com o deficiente visual, ao assumir uma personalidade estereotipada em prejuízo de sua verdadeira identidade, para se conformar àquilo que crê serem as expectativas que outros têm de si. Assumir um falso *self* também implicaria em se desvincular da percepção de si mesmo, e em conseqüente não-permissão para sentir e expressar prazer.

Nos atuais procedimentos, tanto entre os deficientes visuais, quanto entre os alunos de Psicomotricidade, verificamos um sensível aumento na permissividade para experienciar o prazer. Isso ficava visível em toda a fluidez e harmonia da movimentação e expressão facial dos participantes.

Transmutação de transferência negativa para uma transferência positiva - No “travamento” dos sujeitos destas investigações, ao início do procedimento, pudemos perceber mecanismos projetivos que tornavam a própria situação da Dança Arquetípica e da Biodanza um cenário para a reprodução de registros afetivos de conteúdo persecutório. Havia dificuldade em se explorar o espaço, em estabelecer contato com o outro, em dar e receber atenção e carinho.

Em todos os casos, houve grande progresso no sentido de uma transmutação de conteúdos emocionais negativos, para uma relação afetiva positiva.

Maior expressividade com o sexo oposto – de um modo geral, todos os componentes do grupo de deficientes visuais comunicavam-se melhor com companheiros do sexo oposto, como é de se esperar.

Entretanto, a princípio, uma grande parte dessa comunicação heterossexual dava-se através da “gozação”, uma espécie de código irônico, ferino, às vezes sexualizado de uma maneira objetificadora, criado entre os deficientes visuais, com características claramente defensivas. Como vários já se conheciam de atividades anteriores na sua instituição, ou mesmo em outras instituições para cegos, havia uma familiaridade que corria essencialmente por esses canais irônicos.

Aos poucos, isso foi mudando. E houve relatos interessantes a respeito de como o contato com o sexo oposto foi se tornando menos ameaçador e mais integrador. É isso a que um dos deficientes se referiu, ao apontar a retirada da “maldade” de seus contatos com as mulheres.

Volta às raízes – O movimento na direção de si mesmo, do *self*, em busca da autenticidade, como apontamos mais atrás, foi bem claro. E esse movimento respondeu também a algumas vivências e até aulas inteiras que estimularam a volta às raízes internas e também étnicas do povo brasileiro.

Esperança e persistência no vir à atividade e vencer os próprios obstáculos – Os participantes destas investigações foram persistentes, tendo comparecido à maioria das sessões a que foram solicitados, tornando-se sujeitos da investigação.

Podemos dizer que portavam traços de esperança. Em outras palavras, apesar dos desafios emocionais em que os procedimentos implicavam, principalmente no começo, havia uma instância nesses sujeitos que lhes dizia que valia a pena lutar, vencer os obstáculos. É claro que meus incentivos e entusiasmo muito contribuíram para essa esperança.

Boa-vontade para com o procedimento e para comigo – Foi pedido aos sujeitos da ADEVA, no início e ao longo do procedimento, que não faltassem, pois se tratava de um trabalho importante que

ficaria invalidado, caso não houvesse suficientes sujeitos. Foi surpreendente que os 9 sujeitos que começaram, permaneceram até o fim, pois em um estudo análogo, realizado alguns anos antes no CADEVI, dos 15 sujeitos arrebanhados, apenas 5 permaneceram. Ficou evidente que os participantes mobilizaram sua boa-vontade, no sentido de colaborar e permanecer.

Já entre os estudantes de Psicomotricidade, a frequência sendo obrigatória, a boa vontade para com o procedimento e para comigo foi se evidenciando pela progressiva entrega e compreensão dos objetivos do estudo e não necessariamente através da frequência às aulas.

Predisposição diferencial à expressão através da dança - Verificamos que existe uma facilidade menor ou maior, por parte dos sujeitos, em se expressarem através da dança. No entanto, mesmo aqueles cuja predisposição parecia menor mostraram bastante progresso na liberação da dança endógena, do prazer no movimento e da comunicabilidade de um modo geral, ao longo do procedimento.

Capacidade de reconhecer seu valor pessoal, suas possibilidades e seu progresso - A auto-valorização constitui parte essencial da Biodança. Desmerecer-se aberta ou intimamente é um dos conteúdos destrutivos da *sombra*. Valorizar-se constitui um dos aspectos da realização do *self*. Neste sentido também houve um avanço, em todos os participantes.

Principalmente entre aqueles com deficiência visual, havia algo de auto-estima rebaixada, no início. As referências a como o deficiente visual é discriminado eram bastante frequentes. E as defesas faziam-se sentir. Principalmente naqueles em que a atitude de gozação era mais forte. Mas, à medida que as aulas foram avançando, a auto-estima foi se elevando.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas experiências de Dança Arquetípica e Biodanza para deficientes visuais e para estudantes de Psicomotricidade foram realizadas em períodos curtos, mas convidam a pensar em atividade regular em instituições especializadas e instituições acadêmicas que abram tal possibilidade. Muito mais poderia ser conseguido ao longo de mais tempo e mais sessões. Os efeitos benéficos evidentes viabilizam estender a Dança Arquetípica e a Biodanza a outras populações de pessoas com e sem deficiência visual, em outros momentos e locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F. *Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

DUNCAN, I. *My life*. New York: Pergamon Press, 1927.

JUNG, C. G. *Man and his symbols*. London: Aldus Books Limited, 1964.

JUNG, C. G. *Problemas psíquicos do presente*, Zurique: 3ª ed., 1946.

JUNG, C.G. Sobre a psicologia do arquétipo infantil in Jung-Kerényi, *Introdução à Natureza da Mitologia*. Amsterdã: 1941. pp. 112 e segs.

JUNG, C. G. *Simbólica do espírito*. Zurique: 1948, p. 374.

JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*, VII, Zurique: 1950.

- LAPIERRE, A. *Psicanálise e análise corporal da relação: semelhanças e diferenças*. São Paulo: Editora Lovise, 1997.
- LELOUP, J.I. *O corpo e seus símbolos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LOWEN, A. *The betrayal of the body*. New York: Macmillan, 1969.
- LOWEN, A. *The language of the body*. New York: Macmillan, 1971.
- MASINI, E. F. S. *O perceber e o relacionar – se do deficiente visual – orientando professores*. Brasília: Corde, 1994
- MEUNIER, M. *Nova mitologia clássica – A lenda dourada*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- NEIDHOEFFER, L. *Trabalho corporal intuitivo*. São Paulo: Summus, 1994.
- REICH, W. *Character analysis*. New York: Orgone Institute Press, 1949.
- REICH, W. *A função do orgasmo – Problemas econômico-sexuais da Energia Biológica*. Original em alemão, 1948. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- SALK, L. Mothers' heartbeat as an imprinting stimulus - in *Transactions of the New York Academy of Science*, 24, 753-763. (1962).
- SECHEHAYE, M.A. *La realización simbólica y diario de una esquizofrénica – Exposición de un nuevo método psicoterapéutico*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1947.
- TORO, R. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás/EPB, 2002.
- TSCHIPTSCHIN FRANCISCO, M. *Dança para pessoas com deficiência visual – Dissertação de Mestrado, 2003 - acessível em formato amigável no site <http://www.marinatf.com.br> e ilustrado pelo filme sintético homônimo no YouTube, página Marina Francisco*

TSCHIPTSCHIN FRANCISCO, M. *Biodanza para pessoas com deficiência visual* - Monografia para a Titulação como Facilitadora pela International Biocentric Foundation, 2009 – síntese acessível no site <http://www.marinatf.com.br> ilustrada pelo filme sintético homônimo no YouTube, página Marina Francisco

WINNICOTT, D. W. – *O Brincar e a realidade*. São Paulo: Editora Imago Ltda., 1971



CURRÍCULO RESUMIDO DE MARINA TSCHIPTSCHIN FRANCISCO

Bailarina clássica com formação na American Ballet Theater School. Psicóloga formada pela Universidade de São Paulo, com pós-graduação no Pennsylvania Psychiatric Institute integrado à Universidade de Temple (USA), e Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de graduação e pós-graduação de Comunicação Corporal, Psicomotricidade, Introdução ao Ballet Clássico, Dança para o Ator, Sensibilização à Memória Corporal e Dança Teatro na Faculdade Paulista de Artes. Facilitadora de Biodanza reconhecida pela International Biocentric Foundation.

E- mail – marinatf@uol.com.br

UMA ABORDAGEM DA INTELIGÊNCIA AFETIVA: Supostos epistemológicos da pesquisa científica, da educação biocêntrica

Prof. Dr. AGOSTINHO MARIO DALLA VECCHIA⁴

INTRODUÇÃO

Inteligência afetiva é uma categoria fundamental dentre os pressupostos epistemológicos e pedagógicos para o desenvolvimento da pesquisa biocêntrica, para a educação biocêntrica, para uma economia autossustentável e solidária, para a fundamentação e consolidação da democracia. Ela está ligada na raiz da concepção de vida como centro da nova visão biocêntrica de mundo. Inteligência afetiva está no núcleo da concepção e do processo de articulação econômica, no cerne da política do amor, no coração da ação educativa, no núcleo da família, etc.

A Inteligência Afetiva é a inteligência e a compreensão da realidade a partir de uma postura amorosa que impregna a vida do edu-

⁴ Mestre e Doutor em História
Professor Universitário aposentado
Facilitador pela International Biocentric Foundation
Facilitador Didata em formação

gador, do trabalhador, do político, dos pais de família orientando a ação no mundo centrada na vida. É a visão do coração perpassada pela sensibilidade ética de cuidado pela vida em suas infinitas formas.

Queremos destacar aspectos da Inteligência afetiva para situá-la principalmente em nível da investigação e do processo educativo complexo e integrado à vida.

A afetividade determina a evolução completa do ser humano, desde a vida intrauterina à maturidade. A inteligência tem sua base estrutural na afetividade. Os processos de adaptação ao meio, a construção do mundo se organizam em torno das protovivências afetivas. Há uma inteligência emocional. A capacidade de aprender, a memória, as percepções são condicionadas pela afetividade. As motivações existenciais que desenham nossa trajetória na vida são de natureza emocional. Assim, a estrutura seletiva, as preferências e o juízo estético são influenciados pela afetividade (TORO, 1999:13).

A afetividade é a inteligência cósmica. A inteligência ética não é intelectual. Na Analética Dussel também fala do ponto de partida essencial da ética que é a percepção do outro na condição de vítima, na pobreza, na miséria, na marginalidade, caído e explorado (DUSSEL, 2000). A inteligência ética tem suas origens na forma de organizar estruturalmente o mundo e a relação com os outros. O gênio da espécie não é a inteligência e sim a afetividade orientada à tolerância, à compaixão, à amizade e ao amor. A afetividade é a raiz nutritiva da vida (TORO, 1999:13).

“Nossa sociedade tem uma patologia afetiva ostensiva” (TORO, 1999:13). “A aprendizagem da linguagem, da literatura, da poesia, da arte, possui uma gênese afetiva” (TORO, 1999:13). Reiteramos a ideia de que é necessário 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. A falta de

amor a si mesmo gera autodestruição. A segunda forma patológica é a dificuldade de contato-comunicação. Outra patologia é a intolerância frente à diversidade gerando domínio e submissão. Outra doença de nossa cultura é o egocentrismo e o individualismo vinculados à ideia do ser como ter e como poder. Um representante da visão holística no Brasil, Pierre Weil, afirma que “esses padrões (sociais) calcados na tendência à autoafirmação excessiva, da sociedade dominada pelo paradigma mecanicista, implicam poder, controle e dominação dos outros pela força, numa classe organizada dominante em posições de poder mantidas de acordo com hierarquias sexistas e racistas, na ênfase da competição e não na cooperação, e no endeusamento de uma tecnologia que tem como meta o controle a produção em massa e a padronização” (Cf. TAVARES, Clotilde, 2000:62).

Essas patologias, umas individuais e outras sociais, devem ser consideradas na educação. Ignorá-las é desvincular-se da realidade, é abrir espaço para um processo desagregador provocado pela pessoa que trabalha em sala de aula e no contato com os colegas.

A incorporação do conhecimento não é um processo de informação e memorização. A aprendizagem da ciência, da técnica e da linguagem, assim como o refinamento nas artes, se produz por atos de construção e reconstrução. O treinamento no pensamento crítico e no raciocínio lógico-matemático e um processo complexo de elaboração mental que requer a redescoberta do conhecimento e não somente sua transmissão.

1.0 que caracteriza a Inteligência afetiva? Dimensões de uma compreensão complexa.

Capra, ao falar da natureza dos sistemas vivos, tem duas ideias sobre a vida: uma ele chama “do ponto de vista dos padrões”, a outra de “ponto de vista da estrutura” e na integração dessas duas numa

terceira “do ponto de vista dos processos”. Ao falar do sistema social vai incluir uma quarta “do ponto de vista do significado”.

Quando estudamos os sistemas vivos do ponto de vista da forma constatamos que o padrão de organização é o de uma rede autogeradora. Sob o ponto de vista da matéria, a estrutura material de um sistema vivo é uma estrutura dissipativa, ou seja, um sistema aberto, evolutivo. Por fim, sob o ponto de vista do processo, o sistema vivo é um sistema cognoscitivo intimamente ligado ao padrão de autopoiese. Essa é a nova compreensão científica da vida (CAPRA 2002: 84).

Pessoa humana e organizações - É a natureza do sistema vivo da pessoa que dá estrutura formal à Inteligência Afetiva. O ser humano constitui um sistema vivo tendo um padrão afetivo de organização -, um padrão em rede, na sua estrutura genética - que desencadeia os processos de relações afetivas em rede, articuladas por uma cognição originária dos sentidos, dos instintos, das emoções, dos sentimentos, da razão, gerando estruturas de relações- em pares, grupos, organizações que se unem pelos vínculos, proteção, segurança e objetivos os quais cumprem a finalidade de expressão e desenvolvimento da amizade, do amor; a finalidade de realização dos objetivos do grupo, da organização. A rede afetiva é imaterial, mas sua expressão são os grupos, as organizações. Os grupos, as redes de organização formam estruturas dinâmicas, vivas, dissipativas. Por isso eles sempre estão em evolução, assim como um ser vivo.

A afetividade é a força viva geradora de todas as dimensões, inclusive do padrão de organização das relações humanas. Ela se configura no código genético. Essa cognição em rede permeia os sentidos do olfato, da visão, da audição, do paladar, da sensibilidade da pele; permeia as emoções, a vivência do contato e do vínculo; permeia os sentimentos e a razão. Quando o ser humano age, sente e pensa de forma integrada pela afetividade em todos esses elementos ele está agindo, sentindo, vivendo e pensando por uma inteligência

afetiva, a mesma que permeia e rege todo o cosmo. É a inteligência da vida que se caracteriza fundamentalmente pela amorosidade. Podemos dizer que é a mesma inteligência que permeia a vida íntima e os processos químicos de uma célula, de um órgão, de um tecido, de um organismo, de um grupo, de uma organização, de um ecossistema do planeta, do cosmo, do universo. É o que Rolando Toro chama de Inteligência biocósmica.

A Afetividade tem um padrão específico de relações entre: processos químicos, processos instintivos, processos emocionais/sentimentais, processos mentais. Ao estudar a Inteligência afetiva Rolando Toro fala de numerosos estudos experimentais que estabeleceram relações profundas entre o “mundo emocional” e a inteligência. Diz Rolando: “Na realidade, a inteligência faz parte de todas nossas funções e de nossa história existencial. Pensamos não somente com o cérebro, mas com todo nosso corpo”. O conceito de inteligência experimentou notáveis modificações através do tempo. Etimologicamente, a inteligência designa a função cognitiva (do Latim “cognitivo”: reconhecer).

Gardner identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuro-anatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Embora algumas ocupações exemplifiquem uma inteligência, na maioria dos casos as ocupações ilustram bem a necessidade de uma combinação de inteli-

gências. Por exemplo, um cirurgião necessita da acuidade da inteligência espacial combinada com a destreza da cenestésica.

Essas denominações da inteligência não são, em absoluto, satisfatórias nem rigorosas, mas têm o mérito de uma profunda intuição sobre a complexidade da inteligência (Rolando Toro - Apostila Afetividade). Gardner e Damásio falam da influência dos sentimentos na função lógico-racional e isto já é um progresso conceitual em relação ao papel atribuído às emoções. Os sentimentos são modos de sentir, sistemas de tendências, predisposição a sentir determinadas emoções.

A inteligência afetiva não é um tipo especial de inteligência. Todas as formas diferenciadas de inteligência motora, espacial, mecânica, semântica, social, etc., têm uma fonte comum: a Afetividade. Penso que o fator permanente que integra e dá estrutura à inteligência como função global, é a afetividade. R.Toro

2. Natureza Complexa da Inteligência afetiva:

2.1.A forma da Inteligência Afetiva

Começamos pelo *padrão de organização*, que se reflete na configuração das relações e dos conhecimentos entre os outros componentes do “sistema” (processo, estrutura e significado) como uma rede auto-organizadora. O padrão de organização, segundo Capra (2002), determina o processo das relações que se estruturam dentro de um organismo, de uma organização a partir de um sentido identificado como razão de sua existência. À semelhança da organização, elementos “imateriais e orgânicos” determinam nosso comportamento afetivo, assim como biologicamente o potencial genético determina a estrutura orgânica da pessoa, a pigmentação da pele, a cor dos olhos, a fisionomia, etc. Por analogia, à semelhança da organização, elementos “imateriais e orgânicos” determinam nossos processos de conhecimento. Então, nós temos pré-condições para a vivência da

afetividade, para formação de estruturas de relações grupais concretas com consciência da finalidade específica dessas vivências. O conhecimento encontra suas pré-condições na mesma origem e tem como fundamento e motivação na afetividade. O conhecimento da Afetividade é, acima de tudo, vivencial e deve teoricamente ser elaborado. Para isso, o Modelo Teórico de Capra é um indicativo para um caminho de investigação que se fará caminhando.

Em primeiro lugar, o padrão de organização ou de configuração das redes de conhecimento de uma pessoa, de um grupo, de uma organização e da espécie hipoteticamente tem seu componente original no código genético. O registro do passado da trajetória do universo como um organismo vivo, a configuração dos conhecimentos que se estabelecem no desencadeamento dos mesmos, tem uma estrutura organizada no DNA, com a disposição originária à vivência na medida em que os fatores internos e externos acionam os instintos humanos, desperta a percepção deflagrando a emoção, a formação dos sentimentos, a constituição do saber integrado em nossa inteligência afetiva, em nossa racionalidade cuja fonte originária é o afeto.

Por analogia podemos indicar a existência de uma estrutura “cognitiva, de natureza imaterial, com uma base corporal e orgânica” (CAPRA, 2002), e que se concretiza em nosso potencial de afeto articulado a partir de nossas informações genéticas, sustentadas em bases químicas, dos nossos sentidos e da sua conseqüente percepção sensível, da emoção, dos sentimentos e do conhecimento elaborado por nossa inteligência afetiva. Por natureza da própria vida, essa estrutura é auto renovável, “auto-poiética” (MATURANA E VARELA: 1987) assim como uma célula viva. Isso significa segundo F. Capra, que a vida existe onde existe uma estrutura material a ela integrada e que lhe dá caráter de realidade viva (CAPRA, 2002). Assim, o conhecimento tem uma base material, corporal, orgânica e racional que permite sua dinâmica e sua expressão carregada de significado.

Causa formal é sinônimo de forma, parte intrínseca do composto que forma o padrão de organização. É determinante e especificadora do que resulta quando colocada em ação. É um potencial que acionado vai dar resultados de acordo com a sua natureza. Ex. uma semente de carvalho é a causa formal da árvore carvalho que surge quando é operado o processo de germinação, nascimento, crescimento, florescimento, frutificação. O potencial de conhecimento inerente à nossa estrutura corporal dos sentidos, instintos, emoção, sentimentos e inteligência, quando colocados em ação, vão resultar no conhecimento da complexidade.

A dimensão principal da forma estrutural e originária ou padrão de organização do conhecimento é a afetividade. Grande parte da estrutura da afetividade situa-se em nosso corpo. Originariamente o potencial afetivo, a capacidade de dar e receber amor, a capacidade de rejeitar, odiar, rechaçar está registrada em nós. O contato com a realidade desencadeia em nosso organismo a série complexa de sensações, emoções e sentimentos oriundos dessa fonte. Esse potencial pode ser expresso e desenvolvido através de processos educativos indutores.

O contato com a realidade de distintas dimensões afeta originariamente esta capacidade de querer, de gostar, de amar ou de sentir o contrário. É através das janelas dos sentidos que entramos em contato com a realidade e expressamos nossas sensações, emoções e sentimentos afetivos e temos os elementos para a construção sistemática do conhecimento. Vamos destacar cada uma dessas dimensões com o sentido que se trata de um ensaio e que, portanto serve para a discussão e manter um processo de construção de conhecimento aberto.

2.2. Dinâmica da Inteligência Afetiva

É o processo vivo da afetividade em ação a partir de uma rede cognitiva. Potencial colocado em ação. -O sistema vivo é ligado a um sistema de autopoiese. A vida se autoproduz: Nos sentidos; nos instintos; na vivência; nas emoções e sentimentos; na razão integrada ao coração na sabedoria.

A segunda dimensão a examinar é o desencadeamento dos processos vivos de organização da relação afetiva em rede, os processos pelos quais a Afetividade se realiza. É a realização dinâmica do padrão de organização na essência viva das relações de afeto da pessoa consigo mesma, com o outro e com o cosmo. Nesse sentido, os sistemas vivos são sistemas cognitivos, nos quais o processo de cognição está intimamente ligado ao padrão de autopoiese. É um sistema cognitivo amplo ligado ao padrão de autoprodução do ser humano, não só uma reprodução biológica, mas de autoprodução da própria essência desse ser de relações afetivas, reprodução do grupo. Assim como os alimentos reproduzem e sustentam a vida em nosso organismo biológico, a Afetividade nutre a existência do próprio ser humano em suas dimensões espirituais e orgânicas. O padrão em rede em si mesmo é considerado imaterial (CAPRA, 2002, 99).

Caracterizada, então, teoricamente como processo, vamos encontrar a dinâmica viva, presente e relacional da Afetividade sempre que se dá a conexão com a realidade no fluxo da vida. A Afetividade viva, vivencial, emocionada, tornada emoção, sedimentada nos sentimentos, expressa numa racionalidade afetiva, é a dimensão mais profundamente dinâmica do fato da vida. A vida é movimento aberto, acontecimento que se concretiza como Afetividade. Criatividade, sexualidade, vitalidade e transcendência.

Em outras palavras, o dinamismo do afeto perpassa nossas células, nosso organismo, nossos sentidos, nossas emoções, nossos sentimentos e nossa inteligência afetiva. Ela tem referência a toda

realidade pertinente ao homem, seja no processo criativo existencial, nos desejos e na satisfação prazerosa de sua realização, no movimento vital do organismo integrado com a dança cósmica plena de sentido, seja na conexão profunda, emocionada e integral do homem com sua própria identidade, com a identidade do outro e com a identidade do universo. No organismo humano, segundo Rolando Toro, a Afetividade é a linha de vivência integradora da expressão e desenvolvimento da criatividade, da sexualidade, da vitalidade e da transcendência humana (TORO, 2002:90) Ela é o processo de integração afetiva, de renovação orgânica e de resgate das condições originárias e naturais da vida em nós.

Isso se traduz, segundo César Wagner,

Em "um sistema de integração afetiva, renovação orgânica e re-aprendizagem das funções originárias da vida". (TORO, *in* GÓIS, 2002:24).

Integração afetiva: significa a integração sutil e plena entre percepção, motricidade, Afetividade e funções viscerais, considerando a Afetividade como núcleo integrador;

Renovação orgânica: manutenção dos processos de renovação e regulação das funções biológicas, gerando mais neguentropia e mais complexidade;

Reaprendizagem das funções originárias da vida: expressão e fortalecimento de um estilo de viver, enraizado nos potenciais genéticos de vitalidade, sexualidade, criatividade, Afetividade e transcendência; significa resgatar a vida instintiva como fluxo propulsor e orientador do viver (GÓIS: 1999:24).

“Queremos enfatizar que a Biodanza é uma grande obra poética de um poeta que ousou revelar a vida como hierofania, presença do sagrado em todas as coisas do mundo. É uma poética do encontro hu-

mano” (GÓIS, 1999:24). A Biodanza é o processo operacional para resgatar essas condições de vida.

Podemos ver como exemplo que, nessa dinâmica relacional dos seres humanos, a simples presença de uma pessoa pode provocar em nós modificações no tônus muscular, o que “indica que a nível neurofisiológico existe um *continuum* afetivo entre os seres humanos”(TORO, 2002:90).

“Algo interessante é que essas alterações revelam distintos níveis de reciprocidade. Posso sugerir que a percepção do outro provoca respostas que abarcam a totalidade do organismo, e não só as emoções. Os seres humanos são “órgãos receptores e emissores de Afetividade”. Em geral, esse fenômeno é inconsciente, e é por isso que as pessoas amam sem saber verdadeiramente o porquê” (TORO, 2002:90).

A Afetividade é a dimensão essencial da natureza da vida, a primeira característica que se revela no fato de existir. É o transbordar de imenso amor que criativamente se expressa num universo em expansão sempre surpreendente de beleza, de ritmo, de harmonia, de sagrada voluptuosidade. É essa amorosidade que permite um processo de misteriosa organização neguentrópica da vida, renovando-se, reproduzindo-se. É a potência agregadora, cooperativa e organizadora presente desde o caos originário.

É a Afetividade que permeia as relações dos elementos que materializam cada coisa que existe no universo, que engendra e assegura um processo cooperativo de unidade de elementos que constituem a materialidade do cosmo, que dinamiza cada tecido, cada célula em estreita coerência com a outra, com o órgão, com o organismo biológico.

É a Afetividade expressa no toque, no olhar e no cuidado da mãe vinculada, terna e abundante com o bebê que permite a conexão hormonal do sistema cerebral arcaico com o córtex, dando configuração à inteligência afetiva integradora da dimensão emocional e

sentimental do amor com a dimensão da racionalidade que, segundo Piaget, se desenvolverá gradativamente, com o nutriente da afetividade.

É o seio terno e delicado da mãe que dá ao bebê a nutrição orgânica, nutrição que brota do olhar amoroso, do toque de carícia, do movimento delicado e facilita o delineamento, ampliação e desenvolvimento da capacidade perceptiva e sensível dos instintos na criança. Ao nascer, o bebê tem o paladar desenvolvido para degustar do leite materno e, ao mesmo tempo, já tem a disposição orgânica de sucção do seio (SPITZ: 1979).

A visão, o olfato, o tato vão estruturando o potencial perceptivo inerente ao instinto. Assim, o amadurecimento orgânico e sensível do ser humano vai-se dando gradativamente. É com todo o aparato perceptivo em ação e em contato com a realidade que, instintivamente e de forma natural, sentimos atração, empatia ou repulsa e desprazer em relação a um objeto conhecido. É a totalidade do nosso organismo e do nosso ser que desencadeia a capacidade afetiva em nós e permite a vivência efetiva dessa dimensão.

2.3. A Estrutura material resultante

-Do ponto de vista da estrutura material – o processo vital é o processo contínuo da incorporação da estrutura formal: expressão material que ocorre em formação de grupos, em formação de organizações das mais variadas atividades, em documentos formais, em estruturas arquitetônicas como locais dos grupos, em expressões culturais, artísticas e de pensamento filosófico, econômico, político, educacional, familiar.

A estrutura do sistema como a incorporação material do padrão de organização. Trata-se de uma estrutura dissipativa, dinâmica. A dinâmica da Inteligência Afetiva efetivamente resulta:

a) numa ação política integrada de: Mahatma Gandhi na mobilização nacional pela libertação da Índia; Mandela na libertação do Apathait Sul Africano; Chico Mendes na mobilização pela Ecológica e social na Amazônia; Paulo Freire – na articulação da consciência crítica pela Educação...

b) na organização de numerosos grupos de ação Econômica, Política, Educativa, Familiar, Recreativa, Religiosa; Cultural; Artística.

Em terceiro lugar, busca-se identificar o resultado dessas relações afetivas em rede, alguns indicados acima, estruturas que se constituem a partir do potencial afetivo colocado em ação por diferentes fatores internos e externos, induzidos pelo sistema de Biodanza. Trata-se de uma rede viva de relações de afeto que se expressam como modo concreto de ser e de viver, numa integração orgânica pessoal, da identidade, dos grupos, das organizações e das instituições. Repetimos, é o processo vivo como o processo contínuo de incorporação do potencial que se apresenta em nível genético, instintivo, da sua conseqüente percepção, da emoção afetiva, dos sentimentos de amor em geral e da inteligência afetiva integrada de forma orgânica a esse padrão em rede.

A realidade dessa vivência do afeto materializa-se em redes constitutivas de grupos de amizade, de famílias, de fraternidades, de grupos de atividade social, de grupos políticos vinculados a um processo amoroso de dar vigência a processos políticos participativos e qualificadores dos participantes do grupo e da comunidade. Uma instituição e a organização da cultura do afeto origina uma sociedade aberta, nutre e desenvolve uma sociedade do amor.

Segundo Capra (Conexões Ocultas: 2002), um grupo de pessoas que estabelece contatos e cria vínculos dá origem a uma rede de relacionamento em torno de objetivos comuns, de processos comunitários e democráticos de qualificação, formando ali um novo organismo vivo. Onde há um organismo vivo e integrado há uma estrutu-

ra dissipativa, uma abertura para o processo evolutivo, uma flexibilidade para a mudança adaptativa ou de reestruturação, para a consistência e flexibilidade adaptativa e evolutiva dinâmica, evitando a fixidez, a perda de energia e a conexão com os processos criativos, prazerosos, vitais e de harmonização. Reitero, o padrão em redes que os sustenta, considerado em si mesmo, é imaterial (CAPRA, 2002: 101).

Uma organização permeada pela Afetividade apresenta uma estrutura flexível, uma estrutura dissipativa, dimensão pela qual é possível um processo dinâmico, aberto para a transformação ativa, propiciado pela natureza das relações de afeto: estreitamento relacional, proteção, cuidado, nutrição, acolhimento, compartilhamento, alegria que brota da vida e se manifesta em gestos e cerimoniais comemorativos. A natureza dos vínculos dá à organização as características de um ser vivo: a capacidade de renovação e de autoprodução criativa, a potencialização de sua capacidade criativa, a potencialização da capacidade política de unidade e consistência do grupo na cumplicidade em torno da qualificação, da autonomia, da capacidade de ação potencializada em todas as direções. Segundo a hipótese de F. Capra (2002), esses fenômenos ocorrem nas organizações que se constituem em organismos vivos. De modo geral, as organizações no Ocidente tendem à rigidez piramidal, autoritária, sem vida, que são frágeis às turbulências da globalização.

A estrutura dissipativa não está relacionada à desagregação e, sim à possibilidade aberta de novas formas de ser, de viver e de se relacionar. Isso graças a múltiplos elos de realimentação constitutivos do processo nutritivo do organismo, do grupo. Isso possibilita a incorporação dinâmica do novo sem perder a natureza constitutiva da relação, sendo possível a mudança, a evolução.

O processo característico das estruturas dissipativas das organizações, dos grupos, permite o surgimento espontâneo de soluções novas e criativas em momentos de crise e de mobilização dessas

relações e dessas estruturas. É a potencialização da capacidade criativa do conhecimento. A reflexão e a preocupação conjunta permite o surgimento de novas ideias, assim como das soluções políticas, da auto nutrição originária desse espaço de vida intensificado pelo vínculo afetivo.

Estamos falando da materialização estrutural do processo vivo das relações afetivas que se instauram a partir do contato, do vínculo, da articulação dos indivíduos e das suas organizações, dando origem às organizações como grupos de convívio, grupos de trabalho, cooperativas, sindicatos e qualquer outra organização instituída como a família, escola, etc.

A maior estrutura que materializa essa vivência entre as pessoas é a formação da rede viva de relações e que tem seu suporte, como afirmamos antes, em nossa natureza orgânica, corporal, visceral, sensível e racional. Na estrutura genética das nossas células, situam-se as informações que dão a formatação para o estabelecimento de contatos e formação de vínculos. Nossos sentidos, deflagrados por ecofatores, dão forma concreta e sensível à percepção da realidade. Com esse ingrediente, é deflagrada nossa emoção e estabelecido o processo de constituição dos sentimentos de afeto que terão, por sua vez, influência direta sobre a formação do pensamento.

A rede viva e concreta de relações passa pelas expressões do nosso olhar, do toque, da carícia, do abraço, do cuidado... que são expressões materiais dessa realidade imaterial constituída de emoções, sentimentos, empatia ou repulsa. Assim se constituem, como dissemos, os distintos grupos ou organismos vivos que integram um conjunto de pessoas. Nesta materialização das relações afetivas, surgem as distintas formas de pares e grupos.

Diversas formas de Afetividade formam a rede viva das relações: o contato é mediação para o vínculo cuja natureza é o cuidado, a proteção, a amizade, o amor, a ternura, a qualificação, a amizade, a

empatia, a fraternidade, a solidariedade, a compaixão, a fraternidade, a maternidade, o amor diferenciado e o amor indiferenciado envolvendo a identidade consigo mesma, com a identidade do outro e com a identidade do cosmo.

Entre o padrão da organização das relações de afeto e sua incorporação na estrutura aberta em rede que permitem a sua vigência, está o processo vivo dos contatos, dos vínculos, a Afetividade como acontecimento afetivo nas relações de pessoas, grupos e organizações afins. É o processo vital como processo contínuo dessa incorporação. É essencial entender que o padrão de organização da Afetividade no homem tem forma de uma rede autogeradora. Nossa capacidade afetiva advém dessa potência de amar que emana da fonte da vida em nós e, sempre geradora, se autoproduz.

Se nos sistemas biológicos a estrutura material de um sistema vivo é uma estrutura dissipativa, as estruturas que materializam as relações e vivências das emoções e dos sentimentos afetivos humanos são, pela natureza do afeto, essencialmente abertas. Quando começa um processo de rigidez e inflexibilidade, as relações passarão a entrar na esfera patológica. O afeto é uma relação criadora, renovadora, reguladora e integradora. Tem a dimensão do permanentemente novo e surpreendente. O afeto é cercado de erotismo, sensualidade, criatividade, vitalidade e realização. Podemos dizer que as quatro dimensões (forma, matéria, processo e sentido) da Afetividade, funcionam por um processo complexo em rede. No exemplo do metabolismo de uma célula apresentado por F. Capra, podemos esclarecer esta idéia:

Consiste em uma rede (forma) de reações químicas (processo), que envolve a produção dos componentes da própria célula (matéria) e respondem cognitivamente, ou seja, através de mudanças estruturais autodeterminadas (processo) às perturbações do ambiente. Do mesmo modo, o fenômeno do surgimento espontâneo é um processo

característico das estruturas dissipativas (matéria), que envolve múltiplos elos de realimentação (forma) (CAPRA, 2002:84).

No caso de uma organização social ou sistema social, segundo este autor, o elemento central em qualquer análise sistêmica:

[...] é a ‘noção de organização’ ou ‘padrão de organização’. Os sistemas vivos são redes autogeradoras, o que significa que o seu padrão de organização é um padrão em rede no qual cada componente contribui para a formação dos outros componentes. Essa ideia pode ser aplicada ao domínio social, desde que as redes vivas de que estamos falando sejam identificadas como redes de comunicações (CAPRA, 2002:102)

Capra acrescenta um significado suplementar às organizações (empresas, organizações políticas). Os sistemas sociais produzem estruturas materiais e imateriais, como organogramas e regras de comportamento que facilitam a tomada de decisões no exercício do poder e corporificam o exercício do poder.

Com certeza, não é fácil compreender a aplicabilidade dessa epistemologia ao fenômeno da Afetividade. Primeiro, reconhecemos que, se a Afetividade se expressa como fenômeno de agrado, cuidado, empatia, compreensão, solidariedade, respeito, etc., é um fenômeno que brota de um “padrão de organização” sistêmica que tem as características de uma cognição prévia, instaurada e pré-disposta na estrutura genética, na rede de instintos que reagem por fatores internos ou externos a nós. Essa realidade, como dissemos, tem a forma de uma rede e, diríamos, de uma fonte, de um manancial de onde surge a energia que produz e sustenta a rede de relações por meio do contato e do vínculo consequente. No padrão de organização do afeto, há estruturas materiais, genéticas, instintivas, viscerais, orgânicas; portanto, estruturas imateriais de valores, de certas normas culturais, e também de sensibilidade, desejos que são deflagrados em forma de

vivência, de emoção e de sentimentos efetivos e vigentes de amizade, fraternidade, solidariedade, compaixão.

Avançando um pouco mais na nossa abordagem, há formas concretas, organizacionais e comportamentais que materializam a rede de relações. Porém a experiência ou a vivência originária é determinante sobre a organização e vigência dessas relações. O processo de incorporação e atualização do potencial afetivo, desencadeado e deflagrado pelos fatores presentes, particularmente os mais potentes como a presença do outro guarda, incrível possibilidade do novo, facilitando às relações pessoais e de grupo infinita possibilidade criativa de expressão e movimento, mas uma estrutura aberta e dinâmica, permitindo as mudanças e uma solidez maior nos vínculos, uma efetiva mudança na qualidade de vida originária dessas vivências construtivas, formadoras e integrativas da identidade pessoal, de grupo e de organização.

Começando a integrar os quatro elementos do modelo teórico, vemos que: A dimensão do significado da vivência da Afetividade, última dimensão dessa estrutura complexa de conhecimento é também a *“renovação orgânica e o resgate das condições originárias da vida em nós”*. As ideias, valores, saberes, crenças nascidas dessa vivência constituem estruturas de significado ou “estruturas semânticas” afetivas. Essa estrutura semântica e os padrões de organização da rede afetiva,

Corporificam-se fisicamente em alguma medida no cérebro dos indivíduos que pertencem à rede. Podem também se incorporar em outras estruturas biológicas por meio de efeitos da mente sobre o corpo [...] (CAPRA, 2002:103).

E o físico acrescenta que:

Descobertas recentes das ciências da cognição nos dão a entender que, como a mente é sempre encarnada, ou corporificada,

existe uma interação contínua entre as estruturas semânticas, as neurais, e outras estruturas biológicas (CAPRA, 2002:103).

A natureza das relações afetivas pode gerar novas formas de ser e de viver, uma nova cultura do amor, com expressão em todas as dimensões das organizações sociais e culturais. Claro que a tendência da ordem cultural é cristalizar-se e perder a abertura flexível e criativa para o novo e surpreendente conteúdo da vivência afetiva. Entrar em contato profundo com a vida do outro nos mobiliza, além de qualquer explicação ou justificativa, a um impulso de amor solidário, fraterno, de compaixão. É aí o nascedouro da ética. Essa ética organizada e incorporada na cultura torna-se moral e pode perder a dinâmica da vida da qual ela nasceu. Na maioria das culturas distintas das culturas indo-europeias, viviam-se estruturas sociais e organizações culturais que se integravam de forma mais conectada e amorosa com a vida no planeta, expressavam esse cuidado pela vida no cuidado com a comunidade, onde não havia fome, miséria, marginalidade, exclusão.

2.4. Sentido e significado da Inteligência afetiva: Um olhar para os horizontes da vida

A Ação Amorosa: criação de vínculos nutritivos e sustentadores dos movimentos de libertação

A Ação Ética: Prática efetiva da justiça em todas as suas dimensões;

A Ação Estética: A criação e expressão da beleza

As mudanças estruturais desse padrão em rede são compreendidas como processos cognitivos que, por fim, dão origem à experiência consciente e ao pensamento conceitual. Nenhum desses fenô-

menos cognitivos é material, mas todos são incorporados, decorrem num corpo – nascem de um corpo e são moldados por ele. Isso significa que a vida nunca está separada da matéria, muito embora suas características essenciais – organização, complexidade, processos, etc – sejam imateriais (CAPRA, 2002:103) Contudo, podemos afirmar que a expressão da Afetividade passa sempre pela corporeidade. Um olhar de ternura, de raiva, de ódio; um toque de cuidado, de carícia, um abraço com desvelo, um presente, uma fala de qualificação; um ato de amor, de entrega, de fusão tem sempre uma expressão corporal, expressão material.

Por isso também, para Capra, a compreensão sistêmica da vida, e eu acrescento, da Afetividade, pode ser aplicada ao domínio social, acrescentando o ponto de vista do significado aos outros três pontos de vista. Significado = expressão sintética do mundo interior da consciência reflexiva, possui uma multiplicidade de características inter-relacionadas (CAPRA, 2002:103).

Nessa quarta dimensão de abordagem sistêmica trata-se de considerar o significado da Afetividade na vida humana como fator de integração em todas as dimensões da realidade em que se expressa dinamicamente. Esse fator de integração é o afeto. A Afetividade não é um organismo vivo, mas a primeira e grande característica da vida, expressa como potencial no ser pessoal e num grupo humano. A vivência da Afetividade é momento originário e constitutivo de relações que tendem a se estabilizar e formar um modo de ser e de viver, uma cultura em rede.

No fenômeno social nos deparamos com regras de comportamento, valores, intenções, objetivos, estratégias, projetos, relações de poder que ocorrem praticamente no mundo humano. Partilham todas de uma característica básica que nos proporciona um vínculo natural com a visão sistêmica da vida (CPRA, 2002: 86).

A autoconsciência surgiu na evolução dos nossos antepassados hominídeos, junto com a linguagem, o pensamento conceitual, o mundo social dos relacionamentos organizados e da cultura. A consciência reflexiva está ligada à da linguagem e do contexto social desta e também, a compreensão da realidade social está inextricavelmente ligada à da consciência reflexiva. (CPRA, 2002: 86).

Especificamente:

A nossa capacidade de reter imagens mentais de objetos materiais e acontecimentos parece ser uma condição fundamental para o surgimento das características fundamentais da vida social. A capacidade de reter imagens mentais nos habilita a escolher entre diversas alternativas, o que é necessário para a formulação de valores e de regras sociais de comportamento. Os conflitos de interesse baseados na diferença de valores, estão na origem das relações de poder. As intenções, a consciência de uma finalidade e os projetos e estratégias necessárias para a consecução de objetivos – todas essas coisas exigem a projeção de imagens mentais para o futuro (CAPRA, 2002: 86).

O mundo interior dos conceitos, ideias, imagens e símbolos é uma dimensão essencial da realidade social e constitui o “caráter mental dos fenômenos sociais”, “dimensão hermenêutica” (CAPRA, 2002:86). A linguagem humana, por ser simbólica, envolve a comunicação de um significado e as ações humanas decorrem de um significado que atribuímos a um ambiente que nos rodeia. O fator essencial de conhecimento que nos leva a atribuir um significado a tudo o que nos rodeia é a Afetividade. Por todas as coisas pelas quais somos tocados, somos mobilizados à aceitação, ao agrado, à empatia ou à rejeição.

Nesta dimensão de significação consciente e vivencial, aborda-se o sentido da Afetividade, desse todo vivido, conscientizado, tornado expressão racional e poético-vivencial. Um sentido que se efetiva na satisfação ou crescente ampliação de uma qualidade de

vida, um sentido de abundância e de saciedade que brota do mais profundo da natureza afetiva do nosso ser.

Esses são os **quatro pilares epistemológicos** para o estudo da realidade da Afetividade, sugeridos e elaborados por F. Capra para a abordagem das organizações sociais. Para nosso entendimento, são assim instrumentos para uma abordagem sistêmica e complexa do fenômeno genético-orgânico-vivencial e racional da Afetividade, uma vez que é ela que dá o caráter primeiro e integrador de organismo vivo a qualquer organização permeada pelo amor.

O significado ou o sentido da Afetividade na vida e nas redes de relações é captado pelas exigências naturais internas do ser afetivo, pela nossa capacidade reflexiva sobre nossas vivências e experiências, permitindo perceber que o sentido fundamental é a Integração Afetiva da Identidade na ontogênese de nosso ser, através da expressão e desenvolvimento dos potenciais humanos de criatividade existencial, de vitalidade, de conexão dos desejos mais profundos e da realização prazerosa de nossas ações. É ainda a realização das nossas conexões profundas conosco mesmo, com os outros e com a totalidade da realidade. Na troca afetiva, a possibilidade da abundância da vida em plenitude em todas suas dimensões.

RECOMENDAÇÕES DE 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. InterationalBiocentricFundation.

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

FLORES, Feliciano. Por uma educação centrada na vida. Revista Pensamento Biocêntrico 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

DALLA VECCHIA, Agostinho M. Pensamento Pedagógico Biocêntrico. Editora e Gráfica Universitária UFPEL, Pelotas 2009.

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. InterationalBiocentric-Foundation.sd

TORO, Rolando. Modelo Teórico. Educação Biocêntrica. Curso de Formação Docente em Biodanza – Sistema Rolando Toro. InterationalBiocentricFundation.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/falames tre

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.). Ensaios 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, KakaWerá. 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”.

das”. In: Pro-Posições. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campina, 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. Etica 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.

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

SOARES, Edson Garcia Facilitador e didata em Biodanza pela International Biocentric Foundation

http://www.jperegrino.com.br/Terapias/o_principio_biocentrico.htm

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

Amanda Fontoura Rocha⁵

RESUMO

A educação infantil é a base para toda a vida e deve ser pensada com dedicação e extremo cuidado, é na educação infantil que se dão muitos passos importantes para o desenvolvimento do ser humano. Pode-se pensar que, se uma criança é educada com amor e afeto assim o levará consigo para o resto de sua vida, e o contrário também se efetuará, pois, criança aprende durante as interações sociais nas quais se dão os laços afetivos com tudo e todos que o cercam, e cabe aos educadores transformar os ambientes em que atuam, independente de estruturas, em lugares acolhedores, afetivos e de vivências infantis, as quais, que são fundamentais para a formação humana, crianças precisam ser crianças sempre e para isso precisam do olhar cuidadoso dos adultos que os cercam.

PALAVRAS CHAVE

Educação- vida- afeto- infância- família – escola

⁵ UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA
Orientador: Dorli Signor

INTRODUÇÃO

Sentir a importância do educar, e entender as responsabilidades que um adulto na qualidade de educador tem no processo de formação da criança nos seus primeiros anos de vida, faz refletir como estamos educando hoje. Como educadores temos que pensar e repensar nossos atos diariamente, buscando melhorar e aprender. Educar é formar e desenvolver, está muito além da sala de aula e, tratando-se da educação infantil, é fundamental saber conduzir conflitos e realizar ações desenvolvam a educação, é essencial ter sensibilidade e amorosidade para estar com as crianças.

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA

A educação infantil é apaixonante e incrivelmente reveladora tanto para educadores, quanto para educandos. Uma criança que frequenta diariamente a escola de educação infantil desenvolve-se muito rápido, pois tem um potencial muito grande ao apreender o que está sendo proposto pelas atividades. Isso ocorre devido ao fato da mesma ainda não ter cargas cognitivas muito grandes, ou seja, é um ser como nasce, instintivo, puro de conhecimento e livre de ensinamentos. Portanto cabe pensar a grande responsabilidade que a escola infantil e seus profissionais têm ao receber esta criança e sua família, para dar suporte às suas vivências diárias, ajudando-lhes a resolver seus conflitos, é fundamental estar bem preparado e ter uma boa formação que dê embasamento teórico e prático ao educador para que tenha capacidade de desenvolver as capacidades da criança sem podá-la ou lapidá-la como se faz com pedras e árvores, na perspectiva de deixar melhor do que está, pois, ao contrário do se pensa, este não é o papel da escola. A criança é extremamente inteli-

gente e tem uma capacidade muito grande de desenvolvimento e aprendizagem, e cabe aos adultos proporcionar espaço adequado e afetivo para que a educação aconteça.

A proposta da prática da Educação Infantil com uma visão da Educação Biocêntrica, busca tomar como ponto de partida as vivências da criança, fazendo da escola e da família aliados e parceiros entendendo que, tudo que a criança vivência tem relação com seu desenvolvimento e deve ser trabalhado para que tenha ação em função da vida. É necessário cuidar e preservar os instintos da criança, buscando formas de trabalhar estes nas atividades, desenvolvendo ação educativa sem podar ou menosprezar, qualquer ação ou reação da criança. O ato de educar segundo a metodologia Biocêntrica, busca preservar a força instintiva para fortalecer a identidade a favor do desenvolvimento integral do ser humano.

“...Para ter intimidade com os rios, com as árvores, com os animais e com os seres humanos, é necessário concebê-los, gera-los novamente. Sentir que são parte de minha natureza. É a inteligência que concebe, que gera á maneira de um instinto. É diferente de tomar consciência. Se a consciência não vem do instinto, da emoção, da vivência e dos sentimentos não tem dinamismo e vitalidade para a expressão”.(Dorli Signor ,O Concebido)

Devemos pensar e sentir na educação das crianças, esta que, depende de seus responsáveis, a partir do seu nascimento, tendo-os como sua referência e segurança. Logo que nasce o bebê é completamente dependente dos adultos que o rodeiam, sua integração com o mundo e sua sobrevivência, estão, literalmente ligadas aqueles que já desenvolveram suas competências físicas, motoras e mentais e que podem então assegurar que esta criança tenha acesso aos recursos que são fundamentais para seu desenvolvimento, ou seja, necessita de alguém responsável pelo seu alimento, higiene, educação, conforto e sobretudo o que é fundamental amor, afetO, carinho e segurança.

A socialização da criança inicia no ventre da mãe, onde recebe estímulos e já possui uma forte ligação com tudo que vem de fora, Wilhelm (1992), afirma que, todas as experiências são registradas, desde a formação de cada célula do feto, na memória celular. As possíveis percepções das marcas sensoriais e emocionais da interação psíquica entre a dupla favoreceriam um vínculo positivo ou não, dependendo da qualidade da interação mãe-feto, podemos refletir então a importância do afeto, desde o processo de formação de uma criança no ventre de sua mãe, bem como para toda a sua infância. Desta forma cada ser já nasce com certa carga de conhecimento e de desejos próprios que foram cultivados na gestação e que serão, aperfeiçoados no decorrer de seu desenvolvimento que será apoiado por todos que o rodeiam, pois, o nascimento de uma criança exige de seus familiares, uma reestruturação em suas vidas. O novo integrante da família necessita muito mais que um espaço físico, alimentação adequada e um pouco de carinho. Quando a família planeja o nascimento de um novo integrante, planeja também, como cuidar, como educar, como preparar este novo ser para a vida em sociedade.

Para atender as necessidades da família atual, muitas vezes a criança passa aos cuidados da escola de educação infantil ou creche, ainda bebê e receberá de seus professores, não apenas o cuidar e o educar, é preciso muito mais, passa a ser da escola a responsabilidade de acalantar, estimular, brincar, limitar e junto a todas estas ações o amor e o cuidado são indispensáveis para formação do ser humano. A família passou a dividir com a escola infantil a formação humana, que há pouco tempo era atribuído apenas aos pais, e em alguns casos, às babás. Era apenas no espaço familiar que a criança brincava e onde se desenvolvia o mundo da imaginação, de jogos e desafios que preparavam a criança para ingressar na escola aos seis anos de idade, lembrando que muitos tinham acesso a escola apenas aos sete anos, não participando da pré-escola.

A sociedade atual é formada por pessoas ansiosas do saber mais, do experimentar e do criar. A criança vive no mundo dos adultos e está em contato direto com a transformação e a evolução que ocorre no dia-a-dia. A própria família muda seus integrantes. Os novos relacionamentos conjugais ampliam os relacionamentos da criança diversificando sua convivência. Estas situações muitas vezes trazem conflitos e reorganizações, e de certa forma, estimulam o desenvolvimento. Como educadores, temos que ter bastante cuidado e saber lidar com as situações diversas, pois, cada nova adaptação que o ser humano passa, são evoluções que acontecem em seu interior, por isso, temos que respeitar a vontade e o tempo de aprendizagem de nossas crianças, pois, cada ser é único e já possui suas vivências, o que não nos permite igualar uns aos outros. É importante considerar que para aprender é preciso ter prazer, portanto, ao pensar em desenvolver atividades, temos que, dar estímulos e permitir que o educando vivencie o que está sendo proposto, devemos ser simples, afetivos e nos colocar á frente da vida.

Atualmente a sociedade exige muito mais que o conhecimento escolar. Assim geralmente as famílias já buscam uma escola que preencha muito bem o tempo da criança e que ofereça o maior número de atividades para que desde cedo desenvolva agilidade, raciocínio, determinação, cooperação, sensibilidade, compreensão, espírito de grupo, respeito, enfim, todos estes fatores que sabemos ser fundamentais na convivência com o outro e na vida em sociedade para que o ser humano encontre a tão esperada felicidade, mas é necessário que seja muito bem trabalhado na infância para que tenha base para promovê-la. Portanto esta contribuição está a cargo da educação familiar e escolar, considerando que uma complementa a outra, pois, o que era uma preocupação na educação para adolescentes, passa a ser a preocupação da educação infantil também, pois não é apenas o jovem que contribui para o andamento de toda a sociedade. A criança

está cada vez mais cedo contribuindo na formação de novos grupos, na participação de toda família em seus programas e atividades.

A família, busca para seus filhos, a escola que considera ideal. A que cuida, educa, ensina, protege e ama, e a escola deve estar então preparada para atender esta necessidade que está crescendo a cada dia. A cada dia os pais estão trabalhando e estudando mais e muitas vezes não há por perto um familiar com tempo disponível para auxiliar nos cuidados e na educação das crianças. Entende-se que a família é insubstituível e nenhuma organização escolar por melhor que seja supre a ausência da mesma, o papel da escola infantil é complementar a ação dos pais perante a educação de seus filhos. No entanto a organização familiar atual está cada vez mais dependente da educação infantil, e as escolas infantis ou creches estão com a responsabilidade cada vez maior, pois cabe a “escolinha” muitas vezes, fazer o papel que seria da família.

Uma criança precisa da segurança da sua família, da educação dada pelos seus familiares, do incentivo de seus pais, da preocupação, do afeto, do amor e de limites, bem como referência familiar, independente de quem faça parte da organização da mesma.

De acordo REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998b, p.11),

A instituição de Educação Infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas.

A Educação Infantil, segundo o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Base (BRASIL,2005), “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e

da comunidade”. A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil. Portanto uma instituição de Educação Infantil necessita ser mais do que um ambiente agradável onde se brinca, precisa ser um recinto instigante, educativo, garantido, afetivo e com educadores realmente organizados para acompanhar a criança nesse processo vivo e diário de descobertas e desenvolvimentos. Carece propiciar um alicerce palpável que entusiasmará todo o crescimento futuro da criança, para isso, é fundamental que os educadores estejam preparados para receber adequadamente seus alunos.

Os professores devem educar-se para estabelecer uma relação mais inteira com o mundo do educando. A educação dada na pedagogia Biocêntrica, estimula o educador a fazer uma profunda revisão na sua maneira de conduzir o processo educativo, revendo os sistemas tradicionais de educação e a forma como esta sendo estabelecida a relação professor- aluno.

Pode-se dizer que o aprendizado escolar tradicional geralmente enfatiza o desenvolvimento cognitivo, sendo muitas vezes a escola uma grande fornecedora de informações, transmitindo conhecimento com matérias fragmentadas sem preocupar-se com o sentir, com o criar e com o expressar e com o prazer do aluno.

As escolas devem buscar mais aproximação com o mundo, com as famílias e com os sentimentos, promover um aprendizado mútuo conduzido por um educador que busca o desenvolvimento, o autoconhecimento, o fortalecimento da identidade, permitindo que cada indivíduo conheça a si e ao outro, colocando-se inteiro no mundo, estabelecendo relações autênticas e transformadoras, posicionando-se tendo visão crítica da realidade que vive. Esta é um proposta de escola com um ambiente agradável saudável, proposto a educar para a vida e na vida, voltado para a ciência e a arte de amar.

Na educação infantil é essencial que a criança se sinta acolhida, amparada, amada e importante, e é fundamental que o professor entenda isso com o coração e o faça com sentido.

Para educar na infância é fundamental ter paixão, entusiasmo, vibrar a cada conquista do aluno e sentir a beleza que tem na educação, é importante ter bom senso e percepção das necessidades das crianças para preparar a realizar as atividades, assim proporcionar o desenvolvimento tanto afetivo quanto cognitivo.

A afetividade, é no entendimento de Piaget a energética das condutas, pois não há nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que traga subjacente uma carga afetiva, não há conhecimento cógico puro, como não há comportamento afetivo puro, considerando, que se gostamos do que estamos aprendendo nosso aproveitamento é muito maior, nossa tendência é progredir mais rápido, pois envolve afetividade, nos afeta positivamente, isso não quer dizer que mude o que estamos aprendendo, mas muda a forma como estamos aproveitando aquilo que está sendo ensinado. O educador deve buscar subsídios, sempre atrativos e adequados que estimulem o interesse, o conhecimento e o prazer de aprender para deixar a criança á vontade no ambiente escolar, onde possivelmente passará a maior parte de seu dia, tratando-se de educação infantil.

Segundo o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998a, p.51),

Para que as crianças possam aprender conteúdos atitudinais, é necessário que o professor e todos os profissionais que integram a instituição possam refletir sobre os valores que são transmitidos cotidianamente e sobre os valores que se quer desenvolver. Isso significa

um posicionamento claro sobre o quê e como se aprende nas instituições de Educação Infantil.

A melhor forma de desenvolver a educação na infância é ter como referência no processo de formação da criança o afeto, partindo do pressuposto de que na escola recebemos muitas crianças, e que, cada uma vem de uma família diferente, com criação diferente e muitas vezes carente de atenção, carinho e limites é a escola é um espaço de educação e desenvolvimento, que promove o conhecimento, o ensino e aprendizagem. O que nos leva a fazer uma reflexão de como se está educando hoje?

A escola tem o dever de cuidar da saúde, respeitando o bem estar físico, mental e social da criança, e precisam preocupar-se em fazer valer os direitos e promover o exercício dos direitos dos pequenos. Dentre os direitos e deveres está a educação: cuidar também é educar, pois além de estarmos trabalhando os direitos e deveres da criança, ao cuidar dela estamos exercendo uma prática educativa, pois segundo FREIRE (2005, P. 23) “Não há docência sem discência”.

Quanto ao educador, este deve estar sempre a procura de melhorar sua prática e aperfeiçoar seu trabalho, para isso, a formação continuada do educador não pode ser esquecida, como o mundo não é estático e sofre profundas mudanças, o professor não pode parar no tempo, ele deve estar sempre se aperfeiçoando para poder construir uma visão ética e política de sua prática social e educativa.

Um dos pontos mais importantes nesta relação é a existente entre a escola infantil e a família que sempre foi pontuada por conflitos. Para pais e profissionais, é um exercício de aceitação das diferenças; os pais devem aprender a exercer seu direito de participar do atendimento dado ao seu filho, ao mesmo tempo em que os profissionais devem aprender seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias. Essa aprendizagem é importante para o amadurecimento

dos sujeitos envolvidos e conseqüentemente, das relações entre eles, em casa ou na escola a criança é a mesma e havendo maior harmonia nas relações entre ambas, melhor será para a criança.

O educador constrói uma relação com o grupo e neste grupo também é construída uma relação com cada criança em particular, pois cada um é diferente do outro. Assim o adulto passa a estabelecer uma relação que é única, embora sofra influência de outras relações. Na convivência diária, o adulto tem que ser uma pessoa que transmita segurança para a criança, alguém capaz de parar e ouvi-la, valorizar suas perguntas e suas produções, dar-lhes respostas e estimular seu potencial.

Com o passar do tempo à relação que a criança constrói com o adulto, com as outras crianças e com seu ambiente, contribuíra para que a mesma enfrente decisões e tenha iniciativas, podendo expressar sem medo aquilo que ela é e o que ela pensa.

Para que esse processo educativo seja realmente significativo e tenha sentido real para a vida é necessário que se deixe um pouco os vícios de professor e deixar-se seduzir pelo ato de educar, e para isto não basta ser professor.

Segundo Dorli Signor

É necessário ser artista na arte de levar o outro ser humano para expressar o que já é pó natureza. (2005,pág.19)

É só isso que a semente (aluno), precisa para germinar. Um professor-educador que trabalhe não somente as quatro paredes de sua sala, mas estende-se aos corredores, pátio, demais salas, participando e partilhando da vida e das vivências escolares, familiares e de mundo que proponha a seus alunos novas experiências e vivências que serão tão quanto, ou mais significativas para a vida do que aquelas em que se envolve apenas o lápis e o papel, é muito importante que não se deixe passar nada com relação ao sentimento, o educador

deve descobrir o modo de estimular o poder criador do seu aluno, e para tal, é primordial ter um olhar cuidadoso às outras pessoas, perceber o que acontece ao redor de si e cuidar dos seres humanos vinculando- se afetivamente e comprometendo- se com a sacralidade da vida, é importante perceber e valorizar a presença das pessoas que fazem parte das nossas vivências diárias.

O professor trabalha com formação humana e precisa pensar como está agindo com as coisas que faz, se está agindo de acordo com o que pensa e com o que fala, reconhecendo- se como sujeito de suas ações diante de si e do mundo. Deve estar sempre reeducando- se e reestruturando- se para com seus modos e métodos de trabalho, estabelecendo relações mais intensas e inteiras com o seu educando e com a sociedade. Um educador deve fazer sempre a prática reflexiva de seu comportamento diante dos fatos que enfrenta na escola, ou na sala de aula, enfim, deve analisar sua forma de conduzir as coisas e na medida do possível não seguir somente um princípio superior já pré estabelecido de “como deve ser”. É fundamental preocupar- se com a formação, está deve dar suporte para que o professor tenha por onde se conduzir, ou seja, ter uma formação que o ampare para fazer tais reflexões. É muito importante que as instituições de ensino preocupem- se com o processo de formação continuada e estimulem o conhecimento dentro da escola, propondo o desenvolvimento não só do educando, como também de seu educador. Ser educador não é uma tarefa fácil, a escolha da profissão precisa ser pensada, analisada e principalmente partir do sentimento e do coração, pois, não é novidade que um professor encontra inúmeras dificuldades no decorrer de sua carreira, esta profissão de educar deve ser vista como uma missão e um dom, em que, se é escolhido para educar e amar acima de todas as dificuldades. É primordial que os professores conheçam e reconheçam seu trabalho, que saibam o que estão se propondo a fazer, portanto a formação deve proporcionar isso ao professor, é importante que haja um esclarecimento do que é ser educador e mostrar

o caminho para que o educador tenha sucesso ao desenvolver seu trabalho, é fundamental que se proponha uma formação que sustente e aprimore o conhecimento e o sentimento necessário para o desenvolvimento da educação.

É preciso sentir e se dar conta da responsabilidade e importância que tem um professor, para o desenvolvimento e o crescimento da sociedade, e este desenvolvimento é coletivo e individual de cada um. Cada criança tem sua particularidade, suas características, necessidades, enfim, lidamos com muitos ao mesmo tempo e temos que ter conhecimento e sabedoria para lidar com todos, assim como, sensibilidade para perceber o que podemos fazer por cada um de nossos pequenos.

A educação acontece por todos, e o tempo todo dentro da escola, mas é primordial que se tenha um caminho a seguir, um objetivo a ser alcançado e de preferência que este seja acima de tudo fazer crianças felizes. Para que isso aconteça é preciso que a alegria esteja presente nas atividades e que estas sejam pensadas e planejadas com carinho e cuidado, pensando sempre nas particularidades e necessidades de cada criança, evitando assim que aconteçam situações desagradáveis onde alguma criança possa sentir-se diferente ou inferior as demais. Conhecer os alunos, saber quem são seus pais, ter contato com os mesmos, tratá-los pelo nome, dar suporte e segurança ao pai ou a mãe que está deixando seu filho aos cuidados da escola é fundamental para o bom andamento do trabalho, para que haja confiança. A criança tem que sentir-se segura ao entrar na escola, assim como seus familiares ao escolherem a mesma para sua criança, a afetividade como ponto de partida para o acolhimento desta família é fundamental.

Segundo Rolando Toro, a afetividade se refere especificamente ao que se ama, aquilo que se manifesta como ternura, amizade, altruísmo, amor universal, afinidade pela vida. É uma disposição

aberta, uma inclinação permanente de cuidado e empatia com as pessoas e com tudo aquilo que está vivo.

A educação Biocêntrica, tem como prioridade o desenvolvimento de pautas internas para viver, faz conexão com a vida e resgata os instintos, busca possibilitar ao educando uma aprendizagem reflexiva- vivencial, ou seja, possibilita ao educando envolver-se com o conteúdo, relacionar-se com o aprendizado. Para haver aprendizado temos nos afetar com aquilo que estamos aprendendo, então há afetividade, quando há emoção, desejo, sentimento e envolvimento com o que está sendo trabalhado

Na infância o cuidado com o aprendizado tem que ser ainda maior, a criança é pura e aberta a todas, tem uma c as informações que chegam até ela, tem uma capacidade muito grande de aprender e apreender através dos estímulos, portanto, cabe aos educadores a sábia missão de saber conduzir adequadamente o desenvolvimento cognitivo e buscar estabelecer vínculos com seus educandos (vínculo entre os protagonistas da aprendizagem) , isso ocorre quando há diálogo, quando a presença de um passa ter significado para o outro, quando há uma relação mútua de afeto. O educador infantil deve-se colocar no lugar de seu aluno ao entrar no ambiente escolar, e ter sensibilidade para perceber se aquele ambiente está agradável e preparado para receber as crianças, bem como é importante imaginar de que forma gostaria de ser tratado, como gostaria que seu professor fosse, enfim, trabalhar com a infância traz uma carga muito grande de responsabilidade e de sensibilidade.

Todo o educador que desenvolve seu trabalho na escola infantil tem que sentir profundamente cada conquista de seu pequeno aluno, isso é importar-se realmente com o mesmo. Outro pressuposto da Educação Biocêntrica diz que o Educador é aquele que promove a expressividade dos potenciais genéticos do educando possibilitando sua manifestação como valorização e amor pela vida em geral, como descoberta do sabor do saber e do prazer do viver, como curiosidade

permanente e exaltação criativa, como afetividade e solidariedade, e como integração com o mundo em que vive. Um educador infantil deve entender seu papel como um dos protagonistas da história de vida de seu educando.

A criança na primeira infância interage o tempo todo com o mundo a sua volta e desta maneira realiza diversas aprendizagens. Entende-se assim que o desenvolvimento da criança depende da maturação do organismo como um todo, que se concretiza por meio da interação da criança com o mundo, e de como esta é mediada e estimulada. É importante pensar o princípio Biocêntrico para pensar a prática na Educação Infantil.

Segundo Feliciano flores (2006, pág. 46) A tarefa do Educador Biocêntrico é a integração afetiva através do estímulo, de vivências integradoras, aproveitando as situações espontâneas que vão surgindo durante a aula, proporcionando assim, condições para a saúde e a harmonia. Ao pensar em formas de trabalhar, e como desenvolver nos alunos seus potenciais genéticos, preservar seus instintos e fortalecer a identidade das crianças na educação infantil, faço, uma ligação com as linhas de vivência, pensando em desenvolver atividades que tenham como objetivo fazer as crianças felizes e proporcionar momentos de conhecimento e aprendizagem, fazendo-os desenvolver integralmente.

Segundo Dorli Signor (2005, pág. 10) sem dúvida, aqui está a ação mais fundamental da educação. Ser capaz de receber o outro e permitir que ele conceba continuamente e se dê a luz.

Percebo que a CRIATIVIDADE, que traz o instinto exploratório, a curiosidade, impulso a inovação, a busca por coisas novas, a expressão pela arte, a criação. Logo penso nos momentos que proponho pinturas livres, desenhos no chão com giz, produções livres, colagens de mosaico, esculturas em argila ou massa de modelar, desenhos, mistura de cores, enfim são muitas opções que possibili-

tam o desenvolvimento da criatividade. Quando penso na AFETIVIDADE, a proteção, a amizade, o amor, acolhimento, solidariedade entre as espécies, na criação e no fortalecimento dos vínculos, penso na adaptação das crianças no ambiente escolar, no carinho do educador para seu educando no acolhimento quando este cai no chão, no limite a ser trabalhado, na parceria entre a família e a escola, no diálogo, na confiança. A SEXUALIDADE, traz a busca do prazer sensorial, o instinto feminino, masculino, o desejar, o buscar, desfrutar as coisas boas da vida, o entender e o preservar a perpetuação das espécies, os cinco sentidos, prazer de tocar, de ouvir, de experimentar o gosto, o cheiro e de ver coisas belas, o quanto isso é importante e necessário, bem como o trabalho sobre a família, o pai, a mãe, as gerações, os animais, a reprodução, penso no prazer do vento batendo no rosto quando a criança se embala, da sensação da areia ou da grama nos pés, são atividades que trabalham os sentidos e geram prazer na criança. É necessário que haja energia, instinto de sobrevivência e conservação da vida, é a VITALIDADE, a energia, a coragem, alegria, entusiasmo, euforia por viver e bem estar no mundo, estes todos são primordiais para qualquer que seja a atividade desenvolvida, penso nos momentos de brincadeiras de pátio, de jogos, quando cantamos, brincamos de roda, fazemos um passeio ecológico, percebe-se um grande envolvimento, contentamento, euforia, um inegável prazer pela vida. A TRANSCENDÊNCIA, que traz a experiência mística, a busca de harmonia existencial, a integração á humanidade e ao universo está ligada aos momentos de oração, relaxamento, é a reflexão sobre os acontecimentos. O papel do professor é perceber que seu aluno é sua semente, e que se esta semente encontrar um ambiente favorável a sua germinação, se for cuidada, respeitada e estimulada a crescer, certamente será uma grande árvore que conceberá belos frutos.

“Para conceber é necessário receber algo de fora e se encontrar com órgãos capazes de concepção”. (Dorli Signor 2005)

Há muitas formas de concepção, mas tem que sentir o desejo de lançar a semente, concebido o desejo, outras múltiplas concepções se sucederão.

Lembro-me de uma forte experiência com as cinco linhas de vivência, a primeira vez que levei meus alunos na minha chácara, quando as crianças desceram do ônibus elas corriam, muito, pulavam, gritavam, estavam eufóricos com aquela nova experiência, eles tocaram na terra, desenharam no chão, andaram na grama com pés descalços, conheceram o açude, pescaram comigo, tocaram nos peixes, viram as colméias de abelha e comeram mel no favo, andaram á cavalo. Foi lindo e muito marcante, até hoje eles falam desse passeio, mesmo aqueles que eram bem pequenos lembram de alguma coisa, nunca mais deixei de levar minhas turmas lá, que é um lugar muito simples, mas que propõe aquilo que não temos na escola.

“Não apenas a linguagem e o conhecimento fazem a mediação para a aprendizagem, mas sobretudo as emoções e os sentimentos que se desenvolvem no processo de ensino- aprendizagem”. (Ruth Cavalcante, 1997).

A finalidade de aliar um entendimento de criança as qualidades dos serviços educacionais para a educação infantil, sugere atribuir um papel específico aos trabalhos desenvolvidos nas instituições e pelos profissionais que atuam na área.

De acordo com o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998a, p.22),

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de

grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

CONCLUSÃO

O desenvolver da identidade e da autonomia da criança que freqüenta os espaços onde acontece a Educação Infantil está intimamente relacionado com o processo de socialização. E é durante as interações sociais que se dão os laços afetivos que unem as crianças com outras crianças, e com outros adultos que não somente os da sua família, contribuindo assim para o conhecimento de outras culturas e hábitos distintos que jamais teriam se vivessem sua infância somente em casa, muitas vezes limitados a paredes, pisos e janelas de vidro, educar para a vida é deixar viver, tocar, amar, trocar experiências e vivenciar, buscando o desenvolvimento de um ser íntegro e integral nas suas ações para com a vida.

Educar é amar, é ter coragem, é permitir...

Interagir com o mundo e ter em si a razão do ser...

Educar é sentir e gozar das belezas da vida e vivenciar...

É ser educado para saber amar

É respeitar, é ter na presença do outro a razão por estar ali...

Amanda Rocha

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FLORES, F. Educação Biocêntrica- Aprendizagem Visceral e integração afetiva. Porto Alegre, Ed. Evangraf, 2006.

CHALITA, G. Educação a solução está no afeto. 1ª Ed, São Paulo, Ed. Gente, 2001.

CURY, C. Pais brilhantes professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ANTUNES, C. Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Maria Montessori em minha sala de aula. São Paulo: Ciranda cultural, 2008.

SIGNOR, D. O concebido. Santa Maria: Pallotti.

TREVISAN, Rosi Mary Soares. Psicologia da educação. Curitiba: IBEPEx, 2005.

TORO, R. Curso de formação docente em Biodança, Educação Biocêntrica.

WILHEIM, J. O que é psicologia fetal. 2 ed, São Paulo, Casa do psicólogo, 1997.

NARDI, HENRIQUE C. Ética trabalho e subjetividade. Porto Alegre, UFRGS, Pozenato, 2006.

ALÉM DA PENICILINA G BENZATINA: DISCUSSÕES SOBRE UM CASO DE SÍFILIS GESTACIONAL^{6*}

VITIRITTI, Bruno⁷
CORDERA, Ana Carolina⁸
ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de⁹

RESUMO

A sífilis gestacional é um importante indicador em saúde pública, sendo um preditor dos casos de sífilis congênita, cujo controle ainda não conseguiu ser realizado, mesmo com a publicação e ampliação de planos específicos pelo Ministério da Saúde. Tendo em vista que o protocolo de abordagem para sífilis gestacional, muitas vezes não consegue ser efetivo em pacientes em situação de risco e com realidades de vida complexas, este artigo tem por objetivo apresentar um caso clínico de sífilis gestacional e discutir sobre as questões socio-culturais desse caso e a dificuldade terapêutica durante seu manejo. Discutiu-se sobre o autocuidado e dificuldades de adesão às orientações dadas pela equipe de saúde. Apesar dos esforços integrais da

*Não houve instituição financiadora.

⁷ Graduando em Medicina pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

⁸ Médica, especialista em ultrassonografia e clínica médica. Responsável pelo ambulatório da Unidade Básica de Saúde da Família Dr. Pedro Nango Dobash.

⁹ Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo e Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

equipe de saúde, a realidade da paciente não conseguiu ser modificada, mostrando que o autocuidado é parte fundamental para que o profissional observe que realizou tudo que estava ao seu alcance.

Palavras-chave: autocuidado, gestantes, atenção primária a saúde, sífilis.

ABSTRACT

Gestational syphilis is an important indicator in public health, it is a predictor of congenital syphilis, whose control still can not be done, even with the publication and enlarging of specific plans by Ministry of Health. Considering that the protocol approach for gestational syphilis, often can not be effective in patients at risk and complex realities of life, this article aims to present a case of gestational syphilis and discuss socio-cultural issues of this case and therapeutic difficulties during its handling. It was discussed about the difficulties of self-care and adherence to guidelines given by the healthcare team. Despite the integral efforts of the healthcare team, the reality of patient didn't managed to be modified, showing that self care is a fundamental part for that professional observe wich accomplished all that was within his reach.

Key words: self care, primary health care, pregnant women, syphilis.

INTRODUÇÃO

Em 1986, ocorreu a VIII Conferência Nacional de Saúde, a qual além de propiciar a abertura da implantação do SUS, facilitou a implantação do Programa Nacional de DST e Aids (Brasil, 2009). Este programa surgiu como meio de monitorar e diminuir a incidên-

cia de tais agravos. Para isso, foi divulgada uma lista de doenças que deveriam ser de notificação compulsória. Dentre elas, a sífilis congênita era a única forma de sífilis que deveria ser notificada.

O objetivo de diminuir a incidência da sífilis congênita, mesmo com todo o aparato clínico, laboratorial e terapêutico não foi alcançado (Brasil, 2006). Somente após muita análise, os pesquisadores em saúde pública notaram que a sífilis congênita não era um agravo isolado, necessitando de algo que presumisse seu aparecimento no bebê recém-nascido. Dessa maneira, surgiu um novo indicador de saúde, o número de gestantes infectadas por sífilis. A sífilis gestacional somente entrou na lista de agravos de notificação compulsória em 2005 (Brasil, 2006).

Caracterizado como um indicador que avalia a qualidade do pré-natal que está sendo realizado nos estabelecimentos de saúde, a taxa de sífilis congênita em recém-nascidos não conseguiu ser controlada, caracterizando-se como um potencial problema de saúde pública, principalmente no norte, nordeste e região de fronteira dos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (Brasil, 2008; Candido, 2012). Sendo assim, o Ministério da Saúde, em 2007, lançou o Plano Nacional de Redução da Transmissão Vertical da Sífilis e do HIV, que visava diminuir a taxa de sífilis congênita no País pelo rastreamento e tratamento das gestantes infectadas.

Tendo em vista a importância epidemiológica e social do controle dos casos de sífilis em gestantes, nosso artigo traz um caso de sífilis gestacional cuja apresentação psicossociofamiliar dificultou o manejo da doença, e nos fez refletir sobre a abordagem do tema. Sendo assim, temos por objetivo apresentar o protocolo do Ministério da Saúde brasileiro para sífilis gestacional e discutir sobre as questões socioculturais em que estão inseridas nossa paciente e a dificuldade terapêutica em decorrência dessas questões.

APRESENTAÇÃO DO CASO¹⁰

A VIDA SOCIAL DE PAULA

A escolha de Paula como estudo de caso se deu devido a sua complexa rede de relações familiares e a influência direta e indireta dessas relações na sua saúde como gestante.

Ela é uma mulher com 23 anos, a mais velha de três filhos. iniciou sua vida sexual aos 13 anos, enquanto namorava seu primeiro parceiro, Rogério. Ficou com ele dois anos, engravidando de seu primeiro filho, Thiago, aos 15 anos. Nessa época, eles moravam juntos, tendo ela abandonado os estudos, desmotivada pela gestação. Quando Thiago nasceu os dois se separaram e ela voltou juntamente com o filho a morar com os pais.

Aos 17 anos, começou a namorar Bruno, com quem foi morar junto depois de alguns meses de relacionamento. Seu primeiro filho continuou vivendo na casa dos avós maternos. Aos 18 anos, engravidou de Bruno, tendo sua segunda filha, Eduarda. Segundo Paula, Bruno bebia muito, e isso a estava incomodando fazendo com que o relacionamento rompesse. Paula voltou a morar novamente com os pais e levou Eduarda junto.

Quando Eduarda fez 1 ano, Paula saiu da casa dos pais, deixando os dois filhos lá, e passou a ter inúmeras relações de sexo casual. Foi nessa época que ela se envolveu com bebidas e drogas. Durante uma noite, ao ter relações com um rapaz, ela engravidou pela terceira vez, como não fez o pré-natal, não soube informar com precisão os dados dessa gravidez, sabendo somente que estava grávida de gêmeos, porém um dos fetos veio a óbito no meio da gestação,

¹⁰ A descrição do caso contará com a substituição dos nomes reais dos pacientes envolvidos por nomes fictícios. Decidimos por essa abordagem ao invés de usar siglas, pois acreditamos que o nome é uma forma de identidade que a pessoa manifesta, sendo a ausência do nome uma forma de invisibilidade social. Além disso, deixamos claro que a história da paciente será dividida em momentos para melhor compreensão de sua realidade.

o outro se desenvolveu normalmente. Sendo assim, Vitória nasceu quando Paula estava com 20 anos. Como nunca chegou a ter um relacionamento com o pai de sua terceira filha, Paula voltou a morar com os pais e seus outros filhos.

Há dois anos, Paula conheceu seu atual parceiro, João, com quem foi morar desde o começo do relacionamento. Seus filhos Thiago e Vitória moram com a avó materna, porém Eduarda está morando com a avó paterna devido a escola ser mais próxima da casa desta. Com seis meses de relacionamento com João, Paula engravidou, porém descobriu que era uma gestação ectópica, sendo internada em 2012 devido à ruptura da tuba uterina. Foi realizada a retirada da tuba uterina e ovário esquerdo. Hoje, encontra-se grávida de João pela segunda vez.

Paula refere que a sua relação com o parceiro é boa, porém ele é etilista, consumindo bebida destilada todos os dias, e utilizando drogas (maconha e cocaína) no final de semana. Ela revelou que saiu para beber algumas vezes e utilizou drogas com o marido, porém não se sente dependente.

Atualmente, possui uma relação distante com os pais de Eduarda e Thiago. Este convive com o pai durante o fim de semana. Nunca mais teve contato com o pai da Vitória, sendo que a filha não conhece seu pai biológico, considerando João como pai.

A complexa trama familiar de Paula encontra-se no genograma ilustrado na Figura 1.

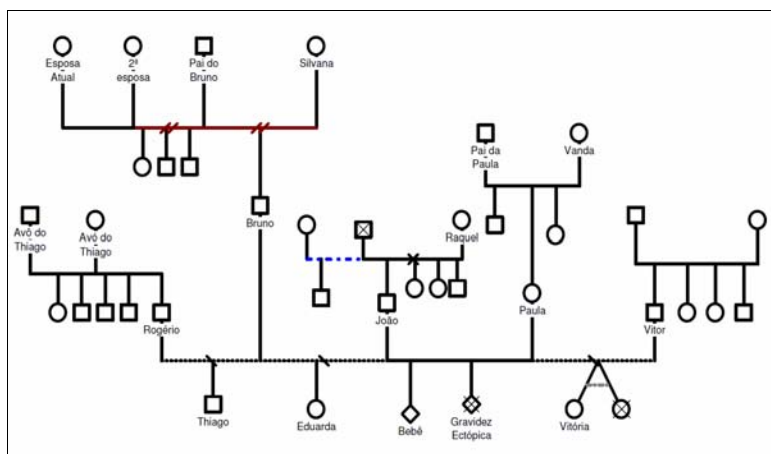


Figura 1 – Genograma da Família de Paula.

A HISTÓRIA OBSTÉTRICA DE PAULA

A primeira gestação se deu aos 15 anos, feto a termo, do sexo masculino, parto normal sem intercorrências. Hoje está com 8 anos e encontra-se morando com os avós maternos. Segunda gestação aos 18 anos, teve pré-eclampsia, sendo o bebê do sexo feminino nascido de parto cesariano devido prematuridade (32 semanas); atualmente a criança encontra-se com 5 anos e vive com a avó paterna. A terceira gestação se deu aos 20 anos, gemelar, com óbito de um dos fetos no meio da gestação, não realizou pré-natal, nascimento de um bebê do sexo feminino por parto cesariano; encontrando-se com 3 anos e morando com os avós maternos. Quarta gravidez aos 22 anos, foi uma gestação tubária rota, com necessidade de retirada de tromba uterina e ovário esquerdo.

Hoje, encontra-se na quinta gestação aos 23 anos. Foi realizada contagem da pontuação de risco para sua gestação em agosto, quando estava com 21 semanas e 6 dias, sendo somados 25 pontos, segundo o protocolo de Classificação de Risco Gestacional do Ministério da Saúde. Paula foi enquadrada como uma gestante de alto risco, porém não desejou fazer acompanhamento em serviço especializado, preferindo a unidade básica como local para dar prosseguimento ao seu pré-natal. Nós detalhamos o caso, aprofundando sua história de vida, patológica e obstétrica, conforme discorrido.

GESTAÇÃO ATUAL

O primeiro ultrassom de Paula foi realizado em 2 de julho de 2013, apresentava idade gestacional de 14 semanas e 6 dias e feto pesava 140 g.

Desde a primeira consulta percebemos a dificuldade da paciente em compreender seu delicado estado de saúde. Quando questionada sobre o resultado dos exames requeridos na primeira fase da triagem pré-natal, ela informou que havia perdido os pedidos e esquecera-se de pedir novas solicitações. Também se percebeu através das consultas que ela não relacionava seus hábitos de vida com seu estado de saúde, pois continuava fumando, e às vezes, apresentando queixas respiratórias, questionava-se de o porquê do aparecimento de tais queixas. Além disso, durante todo o período acompanhado, Paula apresentou intenso corrimento branco, grumoso, com odor fétido, sendo tratada quatro vezes para o quadro e duas para infecção do trato urinário. Ao conversarmos com ela sobre o uso das medicações prescritas para esses tratamentos, informava que não estava as utilizando de maneira correta, esquecendo em alguns dias de tomar o antibiótico e outros de aplicar o creme vaginal. Já na primeira consulta, devido a situação de risco em que a paciente se encontrava foi encaminhada ao planejamento familiar.

Quando chegaram os resultados dos exames da primeira fase da Triagem Pré-natal, verificou-se que Paula estava com um hematócrito de 30% e hemoglobina 8,6 g/100ml. Questionamos a utilização do Sulfato Ferroso e Ácido Fólico já prescritos, ela respondeu que não os utilizava, pois o gosto da medicação era ruim. Tendo em vista essa dificuldade, prescrevemos a medicação Materna®. Mesmo assim, não fez uso regular dos comprimidos. Ela apresentou o segundo ultrassom de 07 de agosto de 2013, com idade gestacional de 20 semanas e peso fetal de 370 g. Também verificamos através das sorologias coletadas, a positividade para o VDRL (título de 1:1) e Teste Treponêmico Específico. Nesse momento, fez-se a notificação de Sífilis Gestacional e convocado seu parceiro para pesquisa e tratamento de sífilis adquirida.

A partir do diagnóstico de sífilis gestacional de Paula, ocorrido em 03 de setembro de 2013, já foram realizadas as notificações dela e do parceiro, e colhido o exame deste (VDRL positivo, título 1:1), e iniciado tratamento dos dois com Penicilina G Benzatina, com esquema inicial de 7.200.000 U. Ou seja, as doses de Penicilina G Benzatina foram aplicadas semanalmente (03; 10; 17 de setembro de 2013). Durante a primeira semana de tratamento, o parceiro relatou que teve relações sexuais sem preservativo com outras mulheres e depois teve relações com Paula, sendo assim, devido a potencial exposição ao patógeno, ficou decidido reiniciar o tratamento, sendo as novas doses aplicadas nos dias (10; 17; 24 de setembro de 2013). Todas as vezes que deveria tomar as doses da medicação foi necessário entrarmos em contato com a paciente por telefone, senão ela não comparecia nas consultas. Além disso, todas as vezes que a paciente se apresentou para tomar as doses preconizadas, relatava que havia tido relações sexuais sem preservativo com o marido. É importante salientar que foi tentada a abordagem para tratamento dos demais parceiros sexuais do casal, porém João não quis dizer quem eram as mulheres com quem mantinha relações sexuais ocasionais. Os exa-

mes de controle de ambos foram colhidos após o tratamento; para ambos o resultado foi VDRL positivo, titulação 1:2.

Devido ao resultado da sorologia após o primeiro tratamento e risco contínuo de exposição ao patógeno causador da sífilis em que a paciente se encontrava, decidimos reiniciar as aplicações de Penicilina G Benzatina, na dose de 7.200.000 U, sendo realizadas mais 3 doses semanais. Novamente após o tratamento colheu-se a sorologia para VDRL de Paula e seu marido, sendo o resultado positivo (titulação 1:1) para ambos.

Retornando para avaliação, duas semanas após a última dose do antibiótico, ela relatou que havia perdido o cartão da gestante, com todas as informações sobre a sua gestação. Conversamos com ela sobre a gravidade do fato, porém esta não demonstrou preocupação. Até a dada do fechamento do artigo, encontrava-se com 37 semanas e 4 dias de gestação.

DISCUSSÃO

O MANEJO CLÍNICO DA SÍFILIS GESTACIONAL

O diagnóstico de sífilis gestacional é realizado quando a gestante possui evidência clínica da doença, ou tenha sorologia não treponêmica reagente (com qualquer titulação), tendo essa gestante que ser acompanhada até a resolução de seu caso. A testagem padrão para qualquer gestante se dá na 1ª consulta, no início do 3º trimestre e na admissão do parto. No caso de positividade do teste não treponêmico, a realização da testagem passa a ser mensal (Brasil, 2007).

O manejo clínico, tanto diagnóstico quanto terapêutico da sífilis gestacional não difere do manejo no período não gestacional. Se ao final do tratamento houver elevação dos títulos em quatro ou mais vezes em relação ao último exame realizado, um novo tratamento é

realizado. Cabe a ressalva que pacientes com múltiplos episódios de sífilis mostram declínio gradual da titulação, podendo demorar até um ano para esta desaparecer.

O Ministério da Saúde considera como tratamento inadequado de sífilis materna (Brasil, 2007):

- a. todo tratamento realizado com qualquer medicamento que não seja a penicilina; ou
- b. tratamento incompleto, mesmo tendo sido feito com penicilina; ou
- c. tratamento inadequado para a fase clínica da doença; ou
- d. instituição de tratamento dentro do prazo dos 30 dias anteriores ao parto; ou
- e. ausência de documentação de tratamento anterior; ou
- f. ausência de queda dos títulos (sorologia não treponêmica) após tratamento adequado; ou
- g. parceiro não tratado ou tratado inadequadamente ou quando não se tem a informação disponível sobre o seu tratamento.

Percebe-se que mesmo com todo o esforço de nossa equipe de saúde para aplicação do tratamento adequado a Paula, seu caso fica classificado como um “tratamento não adequado”, pois além de ter perdido as informações referentes ao seu período gestacional, o parceiro dela não realizava sexo com preservativo durante o tratamento, nem com a própria paciente, nem com suas outras parceiras.

O que determina a probabilidade de transmissão é o estágio da sífilis na mãe e a duração da exposição do feto intraútero, sendo nas fases primária e secundária 70-100% e fases latentes, tardia e terciária, 30%. Como Paula foi diagnosticada com sífilis gestacional no primeiro trimestre de sua gravidez, a exposição é longa, mesmo que a titulação do teste não treponêmico seja baixa. Sendo assim, o olhar particularizado para essa paciente deve ser intensivo. Na Figura 2,

encontra-se o algoritmo de definição de um caso de sífilis congênita, ou seja, quando o bebê é tido como infectado pelo *Treponema*.

A sífilis gestacional está estreitamente relacionada com alguns grupos de maior risco, como mulheres muito pobres e com estilo de vida vulnerável. Rodrigues e Guimarães (2004) pesquisaram quais os fatores de risco para sífilis gestacional, tendo encontrado: ter parceiro casual, não fazer uso do preservativo, usuários de drogas ilícitas, ser HIV positivo, ter baixa escolaridade e praticar prostituição. Destaca-se que Paula apresentou quase todos os fatores de risco, durante o período de sua gestação.

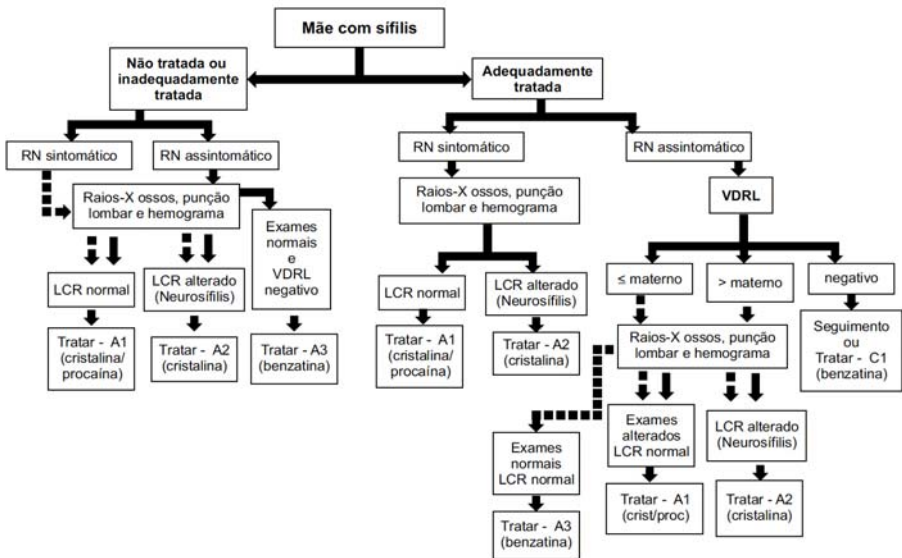


Figura 2 – Algoritmo de definição de caso de sífilis congênita.
 Fonte: Ministério da Saúde, 2007

O controle da sífilis é baseado na interrupção da cadeia de transmissão e prevenção de novos casos. Sendo assim, a triagem dos

parceiros sexuais das gestantes é muito importante para que haja seu diagnóstico e tratamento (Avelleira; Bottino, 2006).

O AUTOCUIDADO DO PACIENTE EM SITUAÇÃO DE RISCO

Há vários conceitos de situação de risco, neste trabalho foi adotado o que considera qualquer situação que deixa a pessoa em desvantagem e lhe determina características gerais de múltiplos problemas (Lynch; Tiedje, 1991). Para essas autoras, tal utilização não pretende fazer julgamentos de valor, mas sim, descrever as características em que a pessoa se encontra.

Como apresentado, Paula encontrava-se numa situação de risco social. Não só os problemas objetivos revelam isso, como a multiparceiragem sem uso do preservativo, baixa condição econômica e escolar, o uso de substâncias ilícitas. Mas principalmente a sua não consciência da situação de saúde delicada em que se encontrava e os riscos desta para o bebê que esperava. Para tanto, refletimos sobre as concepções de autocuidado de nossa paciente.

O autocuidado é uma forma de abordagem do cuidado, em que traz o foco para o paciente deste sistema, empoderando-o dentro do processo transformativo da atenção em saúde (Ayres, 2004). O paciente passa a ser responsável também pelo seu tratamento. O que antes era de responsabilidade total do serviço de saúde, passa a ter o encargo dividido. A culpabilização de Paula diante desse cenário seria a maneira mais simples de isentar o profissional de saúde da responsabilidade do caso, tendo em vista todo o esforço que já foi despendido para com ela. Porém, deve-se buscar desvelar aquilo que está oculto nas atitudes de Paula.

Como afirmam Camargo-Borges e Japur (2008), “o autocuidado requer mais do que simplesmente a apreensão do conhecimento técnico, legal e normativo”. Ou seja, apenas informar e ensinar Paula

não seria suficiente, algo mais seria necessário. Segundo as autoras, o diálogo é o recurso mais importante dentro da configuração do autocuidado. Permitir que o paciente se expresse, sane suas dúvidas e demonstre seus medos é fundamental para o processo de reconhecimento de sua situação. A hierarquia engessada não deve reger a relação médico-paciente, pois não contribui para a maior adesão do paciente ao tratamento (Nascimento; Mishima, 2004).

Quando se fala sobre adesão ao tratamento, esta não está somente ligada a tomada de medicações prescritas. A adesão vai além da medicação, envolve, por exemplo, mudanças na dieta, estilo de vida e intervenções em fatores socioeconômicos que influenciariam na saúde do paciente (Haynes, 1979; Gusmão; Mion Jr, 2006). Miller e col. (1997) conceituam adesão como um meio para se alcançar um fim, uma abordagem para a manutenção ou melhora da saúde.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2003, publicou que entende por adesão um fenômeno multidimensional (Figura 3), cuja não cooperação do paciente causa uma enorme frustração ao profissional de saúde (Pierin e col., 2004). Essa realidade vai de encontro ao vivenciado em nosso caso.

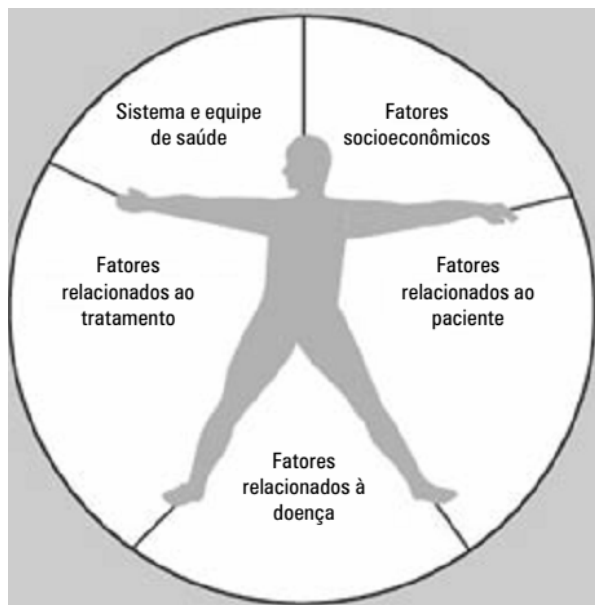


Figura 3 – As dimensões da adesão.
Adaptado da Organização Mundial da Saúde, 2003.

Paula vive em uma complexa rede sociofamiliar e isso influencia diretamente na forma como enxerga e manuseia sua atual situação. Acredita-se que suas experiências gestacionais anteriores (pré-eclâmpsia, gestação tubária rota e perda de um feto intraútero) façam com ela não veja a sífilis como um problema tão grave, dessa maneira não haveria necessidade de uma mudança no seu estilo de vida. Além disso, a questão do seu quadro clínico atual não ter manifestação clínica visível é importante. Segundo Cramer (1991), esse é um fator muito relacionado com a não adesão do paciente às orientações do profissional que o acompanha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do protocolo do Ministério da Saúde ter sido seguido integralmente, o caso apresentado foi classificado como falha terapêutica. Sendo assim, independente dos tratamentos realizados na gestante e seu parceiro, o bebê ao nascimento terá de ser tratado para sífilis congênita. O protocolo do Ministério da Saúde não conseguiu abranger sua aplicação para o caso estudado, acreditamos que uma das causas para isso, seja a configuração a partir de modelos sociais tidos como “corretos”, sendo os demais modelos colocados à margem e obrigados a seguir uma orientação padrão, o uso do preservativo.

Embora houvesse esforços por parte dos profissionais de saúde, no intuito de apresentar e explicar o quadro clínico em que se encontrava, e acima de tudo, escutar a paciente em todas as consultas, não houve sensibilização da mesma para mudanças em seu estilo de vida, ainda que comparecesse em todas as consultas agendadas e realizasse o tratamento medicamentoso proposto para sífilis.

Percebe-se que a força da estrutura social em que a pessoa está inserida é tão forte ao ponto de não conseguir ser rompida, mesmo com a abordagem da equipe de saúde sendo tão incisiva.

Deixamos a questão: como o profissional de saúde deve proceder diante de casos tão complexos e singulares como o de Paula? Todo o aporte teórico utilizado pela equipe de saúde não foi suficiente para sua redução de riscos. Sendo assim, pode-se refletir que a individualidade do paciente, bem como sua forma de expressar o autocuidado é um fator importante para o resultado do tratamento, devendo ser levado em consideração e fazendo o profissional de saúde ter consciência de que realizou tudo aquilo que estava ao seu alcance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELLEIRA, J. C. R.; BOTTINO, G. Sífilis: diagnóstico, tratamento e controle. Educação médica continuada. Revista Brasileira de Dermatologia, v. 81, n. 2, p. 111-26, 2006.

AYRES, J. R. C. M. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. Interface (Botucatu), v. 8, n. 14, p. 73-92, 2004.

BRASIL, Ministério da Saúde. Curso básico de vigilância epidemiológica em sífilis congênita, sífilis em gestantes, infecção pelo HIV em gestantes e crianças expostas. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Estado de São Paulo. Secretaria da Saúde. Sífilis congênita e sífilis na gestação. Revista de Saúde Pública, v. 42, n. 4, p. 768-72, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes para controle de sífilis congênita: manual de bolso. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Nacional de DST/Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Protocolo para a prevenção de transmissão vertical de HIV e sífilis: manual de bolso. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

CAMARGO-BORGES, C.; JAPUR, M. Sobre a (não) adesão ao tratamento: ampliando sentidos do autocuidado. Texto & Contexto em Enfermagem, v. 17, n. 1, p. 64-71, 2008.

CANDIDO, G. de. Sífilis em gestantes na faixa de fronteira do Mato Grosso do Sul, 2007 a 2010. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – ENSP/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2012.

GUSMÃO, J. L.; MION JR, D. Adesão do tratamento: conceitos. *Revista Brasileira de Hipertensão*, v. 13, n. 1, p. 23-5, 2006.

HAYNES, R. B. *Determinants of compliance: the disease and the mechanics of treatment*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press, 1979.

LYNCH, I.; TIEDJE, L.B. Working with multiproblem families in intervention model for community health nurses. *Public Health Nursing*, v. 8, n. 3, p. 147-153, 1991.

MILLER, N. H.; HILL, M.; KOTTKE, T.; OCKENE, I. S. The multilevel compliance challenge: recommendations for a call to action. *Circulation*, v. 95, p. 1085-1090, 1997.

NASCIMENTO, M. A. A.; MISHIMA, S. M. Enfermagem e o cuidar - construindo uma prática de relações. *Jornal da Associação Brasileira de Enfermagem*, v. 46, n. 2, p.12-5, 2004.

PIERIN, A. M. G.; STRELEC, M. A. A. M.; MION JR, D. O desafio do controle da hipertensão arterial e a adesão ao tratamento. In: PIERIN, A. M. G. *Hipertensão arterial: uma proposta para o cuidar*. São Paulo: Ed. Manole; 2004.

RODRIGUES, C. S.; GUIMARÃES, M. D. C. Positividade para a sífilis em puérperas: ainda um desafio para o Brasil. *Revista Panamericana de Salud Publica*, v. 16, n. 3, p. 168-75, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Adherence to long term therapies: evidence for action*. Geneva: World Health Organization, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A AUTONOMIA DO IDOSO: ATRAVÉS DA BODANZA, GERONTOLOGIA SOCIAL E PROGRAMAÇÃO NEUROLINGÜÍSTICA-PNL.

Wanda Maria Palmeira Campos¹¹

RESUMO

O estudo em questão refere-se à necessidade de se construir ao longo do processo existencial o chamado envelhecimento eugérico ou bem sucedido, por meio de instrumentos que proporcionem regulação da identidade e autoestima para um estilo de vida satisfatório, onde a autonomia seja conquistada pelo idoso. Para tanto, faz-se uma reflexão sobre como as abordagens terapêuticas de Biodança (ou *Biodanza*), Gerontologia Social e Programação Neurolinguística, podem colaborar.

Palavras-chave: Autonomia. Biodança. Gerontologia Social. Idoso. PNL.

ABSTRACT: L'étude em question a comme référence la nécessité de se faire la construction d'un style de vie où, la regulation de

¹¹ Wanda Maria Palmeira Campos/PR - Geógrafa Geógrafa, mestra em Urbanismo, professora titular de Biodança, Gerontóloga Social e Consultora em PNL - Curitiba/PR.

E-mail: wandapalmeiravida@gmail.com; wandapalmeira@hotmail.com

l'identité et aussi l'autonomie font a grandir des possibilités de bien être et santé. Pour ça, sont abordées des reflexions avec la Biodance, la Gerontologie Sociale et la Programation Neurolinguistique, trois chemins pour rencontrer l'harmonie et plénitude du l'être humaine plus âgés.

Keywords: Autonomie. Biodance. Gerontologie Sociale. Agés. PNL.

INTRODUÇÃO

São muitos os conceitos sobre idoso, mas na atualidade entre os meios acadêmicos, idosos ou velhos são pessoas que, nos países em desenvolvimento têm mais de 60 anos e nos desenvolvidos alcançaram os 65. Velhos que transformam “o nada fazer” em novas oportunidades de se manterem ativos são considerados como da Terceira Idade.

Devido à diversificação das condições físicas, emocionais e culturais dos idosos, surgiu o termo Quarta Idade como diferenciador. Nesta faixa estão incluídos os que possuem mais de setenta e cinco anos, grupo este que permanece vinculado à imagem tradicional da velhice (REV. GERIATRIA & GERONTOLOGIA V.5.2011).

É importante ressaltar que a idade biológica é um indicador do tempo que resta a um indivíduo para viver, em um dado momento da vida (NERI, 2008 p. 109).

Nos dias contemporâneos o velho tem chances de alcançar a longevidade, mas continua sob a ameaça de circunstâncias tais como a da fragilidade, decorrente de uma série de fatores que vão desde os genéticos aos ambientais e emocionais. Sabe-se que, para um envelhecimento eugênico ou saudável, faz-se necessário cuidar da saúde

ao longo do processo existencial, o que confere ao ser humano a desejada longevidade.

No texto *Concepto de Envejecimiento* (TORO, MARATONAS, 1990), afirma que o processo de envelhecimento como um todo é uma espécie de reação em cadeia. Ele lembra que é preciso também refletir sobre as formas de reabilitação para o velho e esta deverá ser pensada como um processo unitário que abranja níveis orgânicos, motores, afetivos, intelectuais e sociais, sendo que a ênfase dos cuidados precisa centrar-se nos padrões de respostas emocionais. A experiência de Toro com diferentes grupos de velhos demonstra que o processo de envelhecimento é parcialmente reversível e que muitos conceitos devem ser repensados, como por exemplo, o de deterioração intelectual, porque esse processo é complexo e resulta da “estrutura biográfica e hereditária”. Toro considera fundamental que se dê importância ao núcleo afetivo e ao processo de integração das funções motoras, o que vai mudar a ideia de reabilitação centrada em funções isoladas. Neste sentido, percebe-se que a vida do idoso não pode ser pensada somente no seu aspecto físico e biológico, mas, também no emocional, afetivo, motivacional.

Sendo assim, como introduzir novas formas de ver e sentir o velho nos dias atuais? Como colaborar para que ele consiga ter motivação para a vida? A questão básica é saúde física, emocional e ocupacional, possibilitando-se boa qualidade de vida, resultante de conscientização, sensibilização, exercícios e busca de autonomia, condição irrevogável e urgente para que o cidadão idoso modele – como se diz em PNL – seu estilo de vida. Para TORO, o envelhecimento é uma expressão do estilo de vida, da atitude frente ao mundo, e ainda é uma expressão dos padrões de resposta afetiva; daí porque é necessário que seja realizado um trabalho que abranja aspectos biopsicossociais, tanto no âmbito familiar, como social e nas demais áreas que lhe são vitais.

Em decorrência da nova leitura sobre a sociedade e o idoso, o Estado criou a Lei 8.842, regulamentada em 1996, dispondo sobre as principais preocupações com a vida do idoso – e este assunto é tratado pela Gerontologia Social – para atender às questões sobre o envelhecimento populacional brasileiro, enquanto orienta as iniciativas das políticas sejam elas públicas ou privadas. Os dispositivos da lei abrem-se à necessidade de inserção do idoso na sociedade civil, criando formas alternativas para o bem-estar deste cidadão. Assim, a legislação prevê a urgência em apoiar os estudos e trabalhos vinculados à Gerontologia.

Pesquisas sobre a longevidade vêm sendo realizadas a partir da compreensão da estrutura celular (CLEMENTE e NETO. 2002. p. 30).

As atuais emergências demandadas por uma parcela da população que envelhece – como apoio através de ações compatíveis com as necessidades do idoso e de sua família – acionam órgãos públicos, administrativos, autárquicos, que aos poucos se conscientizam e buscam promover ações para atender a essas demandas.

Nos dias em curso, a longevidade das populações tem modificado a pirâmide demográfica bem como o olhar Institucional, surgindo novas formas de ver a condição humana, revelando diferentes significações nas e das relações de poder. Segundo o Censo de 2010, o IBGE identificou no Brasil uma população maior de 60 anos correspondente a 10.8% da população total. Em Curitiba o índice é ainda maior, sendo 11.8% da população total do Estado. E a ONU já prevê que daqui a 10 anos a população mundial – hoje de 893 milhões de habitantes – será superior a um bilhão de idosos. Para acompanhar os níveis de competência diferenciados e as maneiras de lidar com a realidade, são necessários “ajustes” nas relações sociais e interpessoais a fim de serem usufruídas as vantagens resultantes dessa nova expressão humana (BOTH, 2000, p. 105).

Em sua visão sobre as novas condições do indivíduo que envelhece, este gerontólogo social afirma que a tarefa compreende as mediações não só na família como na escola, nas empresas, sob a atenção do poder público, para a criação de estruturas dinâmicas e funcionais, através de seus interlocutores. Assim, o idoso, precisa desse apoio, uma vez que só por sua própria iniciativa fica difícil para ele beneficiar-se adequadamente desse novo olhar sobre suas condições biopsicossociais, sem que uma prática social se desenvolva devido aos recentes significados surgidos na estrutura social. TORO (2009, p. 53), considera que a “*empatia es la capacidad de percibir y comprender los estados mentales de otra persona. Es una condición indispensable para el desarrollo social*”. Por isso, a Biodança privilegia a inteligência afetiva e a criação de vínculos saudáveis.

Estes são veículos para o desenvolvimento da capacidade de viver, a consciência ecológica, criatividade, expressividade, comunicação, sensibilidade musical, artística, aprendizagem vivencial, senso de corporeidade, sexualidade sadia, consciência ética, cuidado, educação, saúde, ecologia interior, inteligência afetiva, que são pilares da Educação Biocêntrica, onde os conteúdos vinculativos são valorizados, pois o vínculo permite e consolida a construção de uma identidade sadia. E a identidade sadia passa pelo aprendizado da escuta: escutar a si mesmo, ao outro e ao universo possibilitando o compartilhar, o trocar, o amar. Estes elementos são básicos para se chegar à solidariedade e à sociabilidade a serem expressas. Uma identidade sadia, em biodança e em gerontologia é condição para a autonomia.

Para TORO, o abraço e a carícia são maneiras dialógicas nutritivas e terapêuticas, quer dizer, permitem o diálogo e o suprimento de elementos facilitadores do crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo. Como ação terapêutica, TORO (2005, p. 146) afirma que o contato e a carícia produzem efeitos emocionais e viscerais no

corpo, facilitando a integração da identidade e induzindo a autoestima.

As formas de conhecer a influência dos diversos tipos de diálogo na *Biodanza* têm sido pesquisadas e medidas através de estudos científicos elaborados pelo Centro de Investigação Científica que a *International Biocentric Foundation* mantém junto a seus colaboradores cientistas espalhados pelo mundo, sobretudo na Europa (www.biodanza.org).

Indo além, TORO privilegia o nexos entre conectividade neurológica e saúde física e emocional, essenciais à integração humana, contribuindo então para índices de vitalidade saudáveis. Estes estão intimamente relacionados à questão do idoso e sua capacidade ou incapacidade de autonomia diante das situações que enfrentam cotidianamente, na medida em que ele encontra respaldo através da conscientização dele mesmo, da família da sociedade e das instituições, com incentivos e eco fatores (influências ambientais) positivos.

Por outro lado, a ampliação dos potenciais humanos representados pelas linhas de vivência – vitalidade, sexualidade, afetividade, criatividade e transcendência, tal como é mostrado e vivenciado com base no Modelo Teórico de Biodança pensado e sistematizado por ROLANDO TORO ARANEDA, se transforma em benefícios vitais, observáveis interna ou externamente (melhoramento do sistema imunológico, leveza, determinação, enfim da homeostase desejada) quando aplicado através de exercícios de encontro, auto-percepção, auto-criação, *íntasis*, *extasis*, fluidez e muitos outros. Os sistemas biológicos possuem a capacidade de auto organização (TORO, 2005. p. 34).

Debruçado sobre a urgência de ampliação dos potenciais humanos, como contribuição de sua proposição evolutiva, TORO pensou no ser humano como um todo, considerando suas fases de desenvolvimento: uterina, infância, adolescência, idade adulta, maturidade

e velhice, propondo vivências e exercícios que remontam aos gestos arquetípicos, ressonantes com o cosmos em sintonia com as carências humanas. Seu propósito é “tornar claros os modelos funcionais do movimento para uma profunda conexão com a vida” (TORO, 2005 p. 94), em que a ativação e manutenção das linhas de vivência assegura a unidade do sistema. Neles, os eco-fatores reforçam a unidade orgânica e a seletividade biológica.

Tratando da autonomia do Idoso, a Gerontologia (Geriatrics e Gerontologia Social) coloca no cerne das questões relativas à longevidade humana a ativação dessa capacidade dos mais velhos, como condição para uma qualidade de vida favorável a um envelhecimento saudável. Para tanto é necessário o entrosamento pluridisciplinar em busca de novas soluções que viabilizem um suporte eficiente de opções também em nível de equipamentos coletivos – ruas com bom calçamento, calçadas bem estruturadas, sinalizações adequadas, boa luminosidade, transportes coletivos adequados, etc. – sejam eles nas áreas urbanas ou rurais, coerentes com os padrões organizacionais exigidos para um resultado bem sucedido no que se refere à autonomia e longevidade.

Um meio ambiente em equilíbrio inclusive no espaço doméstico – com pisos antiderrapantes, banheiros e corredores com barras de segurança, salas e outras áreas sem tapetes e objetos que facilitem as quedas, enfim todo o espaço doméstico preparado para dar suporte físico e material ao idoso – receituário e aplicação correta de medicamentos, alimentação de boa referência nutricional, exercícios físicos e principalmente uma autoestima renovada, leve, feliz, colaboram fortemente para a tão procurada harmonia de um estilo de vida prazeroso e benéfico. Inclua-se aí a aquisição de novas habilidades e competências socioambientais que resultem em autonomia como forma de autogerenciamento e independência física e emocional do idoso.

O conceito de autonomia corresponde ainda à liberdade individual, privacidade, livre-escolha, autogoverno, auto regulação, (COLLOPY, 1988 *apud* KANE, 1991, in NERI, 2008, p. 23), liberdade para experimentar o *self* e harmonia com os próprios sentimentos e necessidades (GUEN, 1986 *apud* HOOYMAN & KYAK, 1996, in NERI, 2008, p. 23).

Preocupações semelhantes tem sido foco de várias ciências, entre as quais a Programação Neurolinguística que estimula a utilização dos sentidos humanos para a descoberta da alegria, do prazer, da compreensão, da clareza de pensamento, O’CONNOR (2012 p. 53). No idoso isso é fundamental para a autonomia, a motivação, a conexão com a vida. Com a estimulação dos sentidos, a atenção é focada tanto no interior como no exterior, de acordo com os objetivos do ser que pensa e se projeta em realizações múltiplas. Os procedimentos da PNL são pautados em exercícios que orientam às mudanças para que o processo existencial tenha congruência. A urgência agora é possibilitar ao próprio idoso oportunidade de repensar sua vida, bem como seu núcleo familiar no sentido de descobrir seus aportes de sustentação e visão de uma nova realidade em busca de autonomia e de estilo de vida harmônico. De acordo com a física quântica e também da PNL, o universo físico não existe independentemente do pensamento.

A realidade é construída pela mente e num movimento contínuo é reconstruída a cada momento. Tudo vai depender da “maneira como são olhadas as coisas”. Nada é estático, e o que se observa é modificado pelas formas de ver. Como então colaborar para que o idoso consiga sua autonomia pessoal e veja-se podendo traçar um plano e estilo de vida saudável, através da PNL? Nos estudos das submodalidades em PNL, ressalta-se que o inconsciente humano arquiva experiências subjetivas que são trabalhadas em sistemas representacionais. Dessa forma, cada experiência pode ser vista com a ajuda de submodalidades relacionadas ao que se pretende mudar.

Exemplificando, as submodalidades visuais como: luminosidade, tamanho, cores, localização, distância, brilho, velocidade, movimento, perspectiva, clareza, profundidade, duração, perspectiva, associação e dissociação, podem estar no arquivo da pessoa em relação a alguma experiência.

Por outro lado, as submodalidades auditivas como velocidade, inflexão, tonalidade, volume, e outras referências, também podem especificar algum registro mental. E ainda, as submodalidades cines-tésicas tais como temperatura, vibração, movimento, pressão, densidade, etc., por sua vez, podem estar compondo alguma experiência subjetiva. Sendo assim, ao aplicar exercícios para conhecimento e conscientização do idoso, como em outras faixas etárias, pode-se ter os recursos necessários à mudança de percepção de si mesmo e consequentemente dos seus limites, o que lhe proporcionará mais segurança para lidar com diferentes situações na vida. Mesmo que o idoso esteja em fase de envelhecimento acelerado, não saudável, são vários os procedimentos da PNL que podem auxiliar a mudar comportamentos, a favor da autonomia e melhora do estilo de vida. Entre eles, durante uma situação de atendimento particular, pode-se utilizar a tecnologia mental de submodalidades. Entre os exercícios aplicáveis para mudanças de comportamento, auto-percepção e identidade saudável, por exemplo, têm-se as ressignificações, que mexem com a sensação, a forma de ver as situações.

São vários os exercícios com esta finalidade, desde as transformações de imagens desagradáveis em agradáveis, ao mapeamento comparativo, onde as submodalidades vão ser alteradas para a obtenção de situações não limitantes, que impedem as ações construtivas em benefício da autonomia. Como experiência com um idoso, pode-se fazer a prática a seguir, tal como foi realizada: “O Cliente tem 92 anos já sente dificuldade para ler, ouvir e movimentar-se com equilíbrio”. Usando uma função do cérebro humano que utiliza o *feedback*, a auto-percepção e informações somatossensoriais, procedeu-se a

uma conversa com o paciente, para descobrir quais as suas dificuldades no momento, que ele deseja modificar, no aqui e agora. A pessoa, com simplicidade, explicou sua situação atual: "Não ouço bem, não vejo bem, poucos são os momentos de contato com os netos que moram na mesma cidade e os filhos vivem com pressa e por tudo isso eu me sinto triste, ansiosa, angustiada, sem sentido para viver com alegria. Foi então solicitado que essa pessoa expressasse seu incômodo falando dele, da cor que ele tem, que sons ouve, de sensações e sentimentos, dos locais onde, no corpo, eles parecem se instalar, etc. O cliente disse que durante o dia todo sente pressão no peito, pensa em seus problemas de saúde, na sua solidão, na morte, muitos medos surgem como o de perder entes queridos, na sua percepção cores escuras estão sobre o peito e a cabeça. Pediu-se que o cliente falasse dos seus impedimentos ou dificuldades para que ele sãsse desse desconforto. Respondendo, afirmou: "Escuto mal, vejo mal, respiro mal, como mal, a boca é seca, não tenho equilíbrio."

Neste momento foi solicitado que ele pensasse em como gostaria que sua vida fosse. Procedeu-se assim à projeção de um novo momento, de um novo pensar, de um novo projeto para a sua vida. A fim de sair de uma situação ruim para a desejada, é preciso querer. Depois, projetar, dizer como quer que seja a situação. Ter a coragem de passar para um novo estágio, quebrando o antigo, desfazendo-se dele. Projetando, a pessoa falou: "Quero melhorar de vida. Quero ver melhor, ouvir melhor, respirar conscientemente, ligar para as pessoas queridas, chamá-las para um cafezinho, acabar com a angústia, ter mais equilíbrio". Como você pode ver melhor? "Me esforçando para fazer os exercícios que a enfermeira propõe, usando o foco lateral de minha visão; para ouvir melhor, vou ajustar o aparelho auditivo, muito caro e bom, mas que esqueço de ajustar ou não quero. Vou respirar, fazer exercícios para isto, e procurar ouvir mais as pessoas, deixar que elas falem mais. A boca seca posso melhorar com pastilhas sem açúcar. Vou fazer exercícios para o equilíbrio e não deixar a

bengala de lado, pois até agora ela só serviu pra lembrar do Fred Áster dançando na chuva. Preciso e quero agradecer a Deus por tudo o que Ele me dá. Ter fé, descobrir alegrias nas pequenas coisas. Vou voltar a fazer trabalhos manuais”. Muito bem, como você está se sentindo agora, nessa nova situação, com esta nova possibilidade? “Estou bem”.

- Você pode e quer mesmo fazer essa mudança? “Quero e posso.”

- Que gosto você sente agora? “Doce”.

- Que som ouve? ”Anjos cantando”.

- Que cor você vê? “Rosinha e cheiro de rosas.”

Confirme então a nova situação, para que a mudança possa ser feita. Ponha uma mão sobre a cabeça e a outra no peito, onde tinha o desconforto. Então vá trocando as mãos e dizendo: “Eu determino o que quero para mim. Eu sou fonte de luz, de sabedoria, de amor”. Seis vezes. E assim ela fez. E agora, como está? “bem”.

A consulta terminou com abraços e agradecimentos e a visão de uma situação possível e desejada.

Em novembro, essa pessoa completa 93 anos e já convidou a pesquisadora para a sua festa de aniversário. Ela teve um aumento de bem-estar, mais confiança, mais carícias. Sua longevidade é um fato, sua qualidade de vida melhorou, sua autonomia também.

Este é só um tipo de exercício com PNL. Existem outros com a mesma finalidade, para em cada caso serem adotados. O envelhecimento dito eugérico ou velhice bem sucedida (NERI, 2008, p. 39), difere do envelhecimento patogérico, provocado pelo desgaste acelerado e patogênico realizado a nível celular e por desconfortos ambientais – eco fatores – que inevitavelmente antecipam a perda das funções vitais e a morte (TAUCHI, HISASH, in CLEMENTE e

NETO, 2002. p. 84.) afirma que a influência de fatores ambientais e do estilo de vida sobre o envelhecimento patológico é indiscutível.

A condição humana em discussão se dá ainda do ponto de vista psicológico, podendo surgir alterações comportamentais a partir de sintomas como perda de memória, desaceleração mental, demência e outros, às vezes causados por maus tratos, falta de afetividade e cuidados, pouca ou nenhuma compreensão. A estes fatos acrescenta-se a não releitura do ser humano que envelhece em uma família, instituição e sociedade despreparadas para as trocas e acolhimento do idoso.

Urge que a sociedade se sensibilize e coloque novos parâmetros socioambientais, fazendo adaptações e aprofundamentos contínuos de âmbito afetivo-político-ambiental, possibilitando ao idoso melhores chances de escolha, de acordo com seus valores pró-vida (CAMPOS, 2003, p. 25).

Em *biodanza* os potenciais vitais são trabalhados por meio de vivências integrativas e para isto são propostos movimentos restauradores, reaprendidos ao longo do processo de integração.

Percebendo o idoso como um ser biopsicossocial BOTH (2000, p. 69), fala de um perfil existencial para o indivíduo que envelhece, revelando a identidade humana a ser conquistada. Em suas pesquisas, ele elucida que os potenciais dos idosos são inesgotáveis, mas os entendem como sabedoria, intimidade e sentido de vida, onde, nessa visão, são apresentadas, a grosso modo, as inspirações dessa faixa etária.

Em TORO (2005, p. 99), a identidade tem uma essência transformada constantemente devido à sua dimensão espaço-tempo ou pulsação da identidade e se expressa em *biodanza* e na Educação Biocêntrica através do encontro e do afeto. Pelo contato afetivo mobiliza-se o continente da identidade, enquanto que pela vivência ocorre a reaprendizagem de um “eros primordial” que capacita para o “acariciar” e ser acariciado, resultando na percepção de si, do outro e

do universo, condição esta para a reaprendizagem de capacidades onde a vida é o centro, focado no amor, no respeito, na escuta, no cuidado, visando a um melhor estilo de vida, eliminação de dissociações e integração dos centros racional, afetivo e visceral, para favorecer ao processo de harmonização. Citando ROFF CARBALO (1968, p. 147), TORO reafirma a importância de carícias na formação da autoimagem corporal como acontece durante o gesto expressivo do abraço. Então, para TORO, a reaprendizagem de funções originárias de vida passa pela vivência do próprio valor, da autoestima, da auto aceitação, em busca de uma identidade que induz no homem estados sociais, biológicos e psicológicos satisfatórios.

Os argumentos de TORO, em textos e palestras que elucidam sobre os “potenciais tempranos e os potenciais tardios” indicam que a integração desses potenciais veicula uma identidade sadia e amplia as capacidades humanas. Tal vinculação resulta também na capacidade de autonomia, cuja amplitude e essência provêm de uma cuidadosa percepção e vivência dos limites e não limites.

Para o idoso, a auto-percepção é um valor inerente à expressão e possibilita sua inserção consciente no seu espaço vital. Porém, como afirma BOTH (2000, p. 47), as representações com seus conteúdos simbólicos efetivam-se nas práticas que solicitam a percepção social e seu reconhecimento. Assim, a questão do idoso assume um desafio para, não só a ciência, mas todas as áreas da sociedade. Considerando que o velho faz parte da teia da vida não pode nem deve ser excluído, pois, como afirma CAPRA (1996, p. 78), o padrão da vida é um padrão de rede, capaz de auto-organização. Espera-se que as sociedades e políticas governamentais percebam que o idoso representa uma parcela dessa rede a ser inserida na vida sócio cultural.

Ao criar o Pensamento Biocêntrico e a Educação Biocêntrica, TORO consolidou a ideia de valorização da vida, incluindo todos os seres em um “inconsciente vital”, em sintonia com a essência viva do universo, (TORO, 2005, p. 53).

A Educação Biocêntrica é certamente um dos meios disponíveis para se alcançar a cura da humanidade dissociada, porque introduz na prática existencial a urgência do acolhimento, do afeto, da escuta nas relações, sejam elas de caráter profissional, escolar, familiar, social, sendo esses ensinamentos revelados pela Sabedoria Universal. Conhecendo e sentindo a história da grandeza humana (Ed. Biocêntrica, 2011), refazendo vínculos, fortalecendo a capacidade de encantamento, abrem-se os véus do discernimento, da pureza, da sabedoria, destacando-se a Educação Selvagem como forma de produzir vida, amor, plenitude do ser. Neste sentido, a Educação Biocêntrica avança além do biológico dando um salto em direção às necessidades da alma.

A vida como centro do universo, em Toro, resulta na Educação Biocêntrica, consolidando o Princípio Biocêntrico com o olhar da vida em plenitude, em que no respeito à vida encontra-se a essência para o crescimento e desenvolvimento humano. Sentir-se vivo, pulsante, é ponto primordial para a realização do homem no meio ambiente do qual faz parte. E é nesse espaço vital que o idoso faz suas escolhas, põe seus limites e não limites expressando seus valores como amar e ser amado, sentir-se pleno, ser útil na vida, solidariedade, felicidade, buscar o contato com Deus nas coisas simples em tudo, sexo com carinho, sustentar-se e às vezes dar sustento (CAMPOS, 2003, p. 17) ou mesmo colocando-os como motivação para novas conquistas e autoafirmação. Porém o idoso nem sempre é aquele ser tranquilo, muitas vezes são marcados pelos maus hábitos, pessimistas, birrentos, incrédulos, conforme a forma com que lidam com suas vidas e emoções, ao longo da existência.

Ampliar potenciais, valorizar os instintos, abrir portas para o novo, tudo passa pela reflexão sobre os limites e não limites no processo existencial: o que quero, o que devo, o que posso, como quero, com quem quero, etc., faz parte da necessidade de viver com sabedoria para alcançar longevidade.

Em *biodanza* e em Educação Biocêntrica, a dança do limite e não limite é feita com afeto, flexibilidade, leveza, criatividade, transcendência. Em geral, o idoso busca consciente ou inconscientemente ter essa possibilidade de alcançar a sabedoria para adquirir autonomia adotando essa dança, onde a sexualidade e a vitalidade não obedecem às imitações sugeridas pela mídia, mas procuram na verdade, no amor, no cuidado, na solidariedade, enfrentando os medos, os seus benefícios essenciais. Ampliando o potencial de escutar com o coração, exercitando a auto avaliação, a maturação de ideias e fatos, dispõem-se os que envelhecem com sabedoria a crescer na plenitude do gesto encantado de dar e dar-se, permitir e permitir-se, acolher e ser acolhido, tendo respeito pela vida “enquanto dure”, como diz a Bíblia em Provérbios 7-9 “Entendei ó simples a prudência; e vós loucos, entendei de coração. Eu, a Sabedoria, habito com a prudência e acho a ciência dos conselhos”. Sabedoria é meta para um estilo de vida saudável, vivenciado no novo e eterno aprendizado vital de cada dia.

A sabedoria exemplifica o significado de virtude na maturidade e na velhice. Contudo, é caminho para o homem em conexão com a vida, onde se faz a dança do limite e não limite, com amor, para um viver pleno, feliz e com a virtude da autonomia.

REFERÊNCIAS

BATLES & SMITH. **Psicologia da Sabedoria: origem e desenvolvimento**. In Neri. 1990.

BEAUVOIR, S. **A Velhice**. São Paulo, Difusão Européia do Livro V.II. 1987

Bíblia Sagrada – **Sociedade Bíblica do Brasil**. Tradução da CNBB. São Paulo, 2002

BOTH, A. Identidade Existencial na Velhice- Mediações do Estado e da Universidade. UPF. Ed. Passo Fundo, 2000

BUBER, M. Eu e Tu. São Paulo, Cortez,1974

CAMPOS, W. A Dança do Valor e o Idoso. In Gerontologia Social – A práxis no Envelhecimento. UFS. São Cristóvão, Andrade, 2003

CAPRA, F. A Teia da Vida. Uma Nova Compreensão dos Sistemas Vivos. São Paulo, Cultrix, 1996

CAVALCANTE, R. Educação Biocêntrica: Um movimento de construção dialógica. Fortaleza, CDH, 2004

CLEMENTE, E; Neto. Aspectos biológicos e geriátricos do envelhecimento. . Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002

GÓIS, cwl. Curso de Especialização em Ed. Biocêntrica. Fortaleza, UVA, 2000

GOLLEMAN, D. A Inteligência Emocional, São Paulo, Objetiva, 1996

GOLLEMAN, D. A mente meditativa. São Paulo, Ática, 1996

GONÇALVES, E. O presente de Rolando Toro para o Pensamento Pedagógico. João Pessoa, Ed. Universitária. UFPB, 2009

NERI, A. L.(Org.) A qualidade de Vida na Idade Madura. Campinas, Papirus, 2004

NERI, A. L. & Freire, S. A. E por falar em boa velhice. Campinas, Papirus, 2000

NERI, A. L. Psicologia do envelhecimento. Campinas, Papirus, 1990

NERI, A. L. Palavras-Chave em Gerontologia. Campinas, Alínea, 2008

O'CONNOR , J. **Manual de Programação Neurolinguística-PNL.** Rio de Janeiro, 2012 Rev. Geriatria & Gerontologia. SBGG. Fortaleza, 2011

SLAVIERO,V. L. **De bem com a vida na Escola.** São Paulo, Ed. Ground, 2004

TORO, R. **Biodanza.** São Paulo, Ed. Olavobrás. EPB, 2005

TORO, R. **Educação Biocêntrica.** In GONÇALVES, E. João Pessoa, Ed. UFPB, 2009

A SACRALIDADE DA VIDA

Maria Luiza Appy (Marlise)

No mundo em que vivemos a noção da sacralidade da vida se perdeu. O ser humano - não em sua totalidade, mas em sua grande maioria - desconectou-se de sua matriz cósmica, de sua origem divina. Não sabe mais reverenciar a natureza à sua volta, nem – e sobretudo - seu semelhante.

Ele não percebe mais que destruindo a natureza ele está se destruindo a si próprio... A unidade mística lhe é desconhecida.

A noção de holograma – de que cada parte está no todo e que o todo está em cada parte - foge totalmente à sua compreensão.

O nome de Deus foi deturpado, inclusive pelas religiões... O mistério da vida perdeu seu sentido. Tudo se banalizou.

O ser humano vive se buscando em lugares onde nunca vai se encontrar...

Os egos, a tecnologia dos computadores, celulares, ipedes, ipodes, televisões, quando não dos mísseis teleguiados e das bombas cada vez mais potentes e destrutivas, assumiram o lugar do sagrado na vida das pessoas. Elas não se olham nos olhos, não se comunicam entre si... as famílias não se reúnem mais em torno da mesa nas refeições...

O ser humano “autodivinizou-se”, julga ter direito sobre a vida e a morte dos outros, de raças ou povos inteiros e só cultua o deus dinheiro...

E não é de hoje que os homens abriram mão de sua integralidade - desde Platão impera a ideia da separação de corpo e alma – no entanto - de cem anos para cá, a violência, a desumanidade, a onipotência de alguns tem assumido proporções aterradoras. Será esta a besta do Apocalipse?...

Quero partilhar com você, leitor biodanceiro, uma grande preocupação: vejo o perigo de também a Biodanza banalizar-se e dessacralizar-se, afastando-se da essência do Princípio Biocêntrico, do Inconsciente Vital, do Inconsciente Numinoso, do nosso Modelo Teórico, da Linha da Transcendência, enfim, da linha mestra que perpassa todas as falas, toda a teoria de Rolando Toro...

Rolando, comentando o Princípio Biocêntrico, diz: A Vida é anterior ao Universo. O Universo existe por causa da vida e não o contrário... ao falar do Inconsciente Vital, ele o reporta à incomensurável inteligência e sabedoria, ao amor infinito, que regem intrinsecamente a organização e o funcionamento dos seres vivos, o sistema autopoietico = a cognição... o psiquismo e a solidariedade celular... Diz textualmente: “Há uma atividade secreta que está sempre operando em tudo que é vivo”...

Há leis invariáveis governando tudo que é vivo, suprimindo todas as necessidades, curando, protegendo, alimentando, fecundando, procriando, crescendo... nascendo e morrendo para de novo renascer...

Rolando atinou o Inconsciente Numinoso poucos meses antes de morrer, fala-nos da grandeza de nossa sacralidade, que nos possibilita:

- o Amor incondicional,
- a Coragem que necessitamos para não nos desviarmos do caminho que nos leva a nós mesmos, à integração dos potenciais da nossa identidade, que é cósmica (coletiva) e individual,
- a Iluminação, ou seja, a luz que nos permite ver o sol, nos dá
visão, clareza, fé na vida (convicção) e consciência, a luz que nos permite ver a luz em nosso semelhante,
- o Êxtase, que é o mergulhar no mais profundo de nós mesmos, de cada célula - a morada do Numen [a palavra Numen significa Deus, o Divino]

Vejam abaixo algumas palavras de Rolando Toro:

“A sessão de Biodanza é uma cerimônia sagrada, um ritual de celebração da vida, um ritual de transformação”... “um convite para participar da dança cósmica”... “deve realizar-se em local com dignidade e decoro próprios de um templo, um lugar de transmutação de energias”;

“a meu ver a vida tem uma qualidade sagrada”;

“a vida é consequência de um programa implicado que guia a construção do universo”;

“toda realidade é sagrada e todo o tempo é litúrgico”;

“a vida é a maior hierofania” [hierofania= manifestação do sagrado];

“a vida é a expressão máxima do divino”;

“a experiência divina consiste na própria identificação com a

essência divina”;

“nunca se está tão perto da totalidade como durante a experiência mística”;

[a experiência mística é a vivência da unidade com tudo que existe]

essa “experiência mística vem sempre acompanhada de uma total mobilização afetiva, em que se combinam beatitude e sensações de prazer corporal abrasador - orgasmo e nupcias com o universo...”;

“A experiência da unidade mística e da identidade suprema é para nós perfeitamente

válida”...

“O paraíso é uma forma essencial da realidade. Só necessitamos uma nova forma de percepção. Ingressar no paraíso é iniciar um estilo de vida em que os referenciais são amorosos, cenestésicos, estéticos e transcendentés”

“O ponto de partida para se chegar à vivência da transcendência consiste em despojar-

se previamente de toda ideia preconcebida acerca de Deus”

“A personificação da divindade é a própria negação da vivência do transcendente. A

essência divina ao ser personificada fica fora do humano.”

“É dentro das pessoas que Deus se manifesta, na medida em que estas se vinculam à essência de todas as coisas... é a vivência intensíssima de um ‘sentido’ que surge quando o indivíduo é parte viva da criação”

“A profunda experiência de Deus abate os limites entre o externo e o interno... é a fusão com o todo... dissolução pulsante em que o universo se manifesta na criatura e ao mesmo tempo a

criatura faz parte da essência do universo” (Rolando Toro)

Para corroborar e complementar as palavras de Rolando, acho oportuno citar algumas outras fontes:

Spinoza escreve em sua “Ética”: “Deus, ou seja, uma substância que consta de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita, existe necessariamente” [cap. DE DEO - Proposição 11]

*Amor infinito, Vida, Inteligência, Sabedoria, Beleza infinito... pertencem a esses infinitos atributos de Deus, a que Spinoza se refere **

“Tudo que existe, existe em Deus, e sem Deus, nada pode existir nem ser concebido”. [Ibid. Proposição 15]

Dora Ferreira da Silva, in “Tauler e Jung”, cita:

“Deus não é nada do que possas dizer sobre Ele...” (Dionisio Aeropagita)

“Ele está sempre além de tudo que se possa dizer. Inteligência alguma pode concebê-lo” (Tauler)

“O Si Mesmo (*para nós, da Biodanza = a Identidade**) surge de uma unidade primordial e simultânea de Deus com o mundo...(C.G.Jung)

David Bohm, in “A Ordem Implicada”:

“Os dados da ciência só parecem ter sentido sobre algum fundamento implicado e

unificador, transcendental, subjacente aos dados explícitos”...

C.G. JUNG, in “Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo, explicando o conceito de arquétipo, diz que ele é biológico, uma vez que é inato em todos os homens... Além disso, todo arquétipo - sua raiz vem do grego ARCHÉ TYPOS, expressão que era usada por antigos pensadores cristãos para designar a “ímago dei no homem” - *também é, portanto, numinoso**.

*Os arquétipos são potenciais genéticos (matrizes de todo comportamento humano), inatos em todos os homens – biológicos e numinosos...**

*Posições Geratrizes são as posições arquetípicas que nos mobilizam e emocionam profundamente, por evocarem esse eterno sagrado em nós.**

Quero acrescentar, para terminar, a reflexão de um autor francês (cujo nome não me recordo) sobre o ADN e que me tocou profundamente... dizia ele que meditando sobre essas letras, subitamente lhe veio: “ADONAI”... que é o nome arcaico, que davam a Deus os judeus na antiguidade!... ADN, ADONAI... o Deus vivo em cada célula nossa...

**Observações Marlise*