



Pensamento
Biocêntrico

Revista

Pensamento Biocêntrico

Número 26

Julho / Dezembro de 2016
Semestral

ISSN 1807-8028

| | | | | |
|------------------------|---------|-------|----------|--------------|
| Pensamento Biocêntrico | Pelotas | Nº 25 | p - 1-82 | Jun/Dez 2016 |
|------------------------|---------|-------|----------|--------------|

CORPO EDITORIAL

Agostinho Mario Dalla Vecchia (Pelotas, Brasil), Feliciano Flores (Porto Alegre, Brasil), Geny Aparecida Cantos (Florianópolis, Brasil), Gaston Andino (Montevideo, Uruguai), Cezar Wagner, Ruth Cavalcante e Cássia Regina (Fortaleza, Brasil), Ismênia Reis (Teresina, Brasil), Stela Piperno (Carlos Paz, Argentina), Carlos Pagés (Buenos Aires, Argentina), Gabriela Mader (Colonia, Alemanha), Luis Otávio (Barcelona, Espanha) e Mônica Turco (Bolonha, Itália).

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE | 7 |
| LA ETICA AFECTIVA | 49 |
| PROCESO DE INDIVIDUACIÓN..... | 63 |
| REPARENTALIZACION | 71 |
| COMPARTIR CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS..... | 79 |

REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE¹

Carla Severo

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo aprofundar conhecimentos e verificar as relações existentes no âmbito escolar, a fim de relacioná-las com as teorias abordadas nas salas de aula desta Universidade.

As disciplinas que propõem esse trabalho são EDU 3009 Campo Profissional, EDU 2281 Iniciação à Leitura e à Escrita, EDU 2424 Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança e EDU 2408 Educação em Saúde.

As análises contidas nesse relatório consistem em dados coletados numa turma da 2ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual, situada em Porto Alegre.

¹ Trabalho proposto pelas disciplinas EDU 3009 Campo Profissional, EDU 2281 Iniciação à Leitura e à Escrita, EDU 2424 Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança e EDU 2408 Educação em Saúde, apresentado como requisito parcial à avaliação no 4º semestre do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da UFRGS.

Para esse trabalho foram realizadas observações, entrevistas e coleta de materiais, durante os dias 24, 26, 27 e 28 do mês de abril de 2006.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DADOS DA INSTITUIÇÃO

- Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre, próxima ao centro da cidade.
- Turnos de Funcionamento: Manhã, Tarde e Noite (EJA).
- Composição da Equipe Técnica: professores de Educação Infantil, professores de Ensino Fundamental, professores Especializados (Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Ensino Religioso), diretora, supervisora, orientadora, merendeira, secretária, agente financeiro e agente de manutenção.
- Número de Alunos/Alunas: em média 870.
- Número de Professores/Professoras: 54.
- Número de Funcionários/Funcionárias: 8 (entre merendeiras, secretárias, agentes financeiros, agentes de manutenção e setor pessoal).
- Sistema de Avaliação: Trimestral, através de notas de 0 a 10, com média 5.
- Formas de comunicação com as famílias: a comunicação se faz por meio de bilhetes ou avisos, e a integração através de eventos nas datas comemorativas que são festejadas na escola (Dia das Mães, Dia dos Pais e Festa Junina).

▪ A escola possui Laboratório de Informática, porém só pode ser utilizado pelos/pelas professores/professoras e pelos/pelas alunos/alunas, mediante um projeto pedagógico envolvendo a necessidade desse recurso. Não há professores específicos na área da Computação.

DADOS DA TURMA OBSERVADA

- Série: 2ª do Ensino Fundamental.
- Turno: Manhã (7h 45min às 12h 10min)
- Número de Alunos/Alunas: 23 (9 meninos e 14 meninas)
- Faixa-Etária atendida: de 8 a 11 anos, muitos repetentes.
- Nível Socioeconômico: classe média baixa e classe baixa.
- Local de moradia dos/das alunos/alunas: como a escola é situada na área central da cidade, atende o público de diferentes localidades.
- Tempo de experiência da professora no cargo: 25 anos. Até o ano passado (2005), a professora lecionava, durante meio turno (tarde), numa escola estadual, na cidade em que morava (interior do RS). Atualmente, ela trabalha e mora em Porto Alegre, atuando em duas escolas da rede estadual, ocupando os dois turnos (manhã e tarde). Ela mudou-se de cidade em função dos filhos que estão em fase de vestibular. Comentou que está se adaptando com a cidade, com as escolas e com a carga horária de trabalho que aumentou.

2 AÇÃO PEDAGÓGICA OBSERVADA

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE FÍSICO

A escola observada possui pátio cercado em frente a sua fachada, com uma pequena praça de brinquedos do tipo escorregador, trepa-trepa e gangorra, e espaço para ministrar aulas de Educação Física. Tanto a frente, quanto o pátio interno, é arborizado.

Após a porta de entrada, a escola possui um detector de metais, porém nos dias observados não havia vigilância.

A instituição é ampla, tendo dois andares onde são distribuídas as salas de aula e as salas administrativas (Secretaria, Supervisão Pedagógica, Orientação Escolar, Sala dos/das Professores/Professoras, Diretoria).

O pátio interno da escola também é amplo com uma cancha para jogos de futebol, e espaços para os estudantes sentarem. Também possui um saguão, local onde as crianças organizam-se em filas divididas por gênero (meninos e meninas), antes de irem para as salas de aula.

O refeitório, espaço para a merenda escolar, fornecida pela escola durante o intervalo, situa-se em frente ao bar. No refeitório são oferecidas merendas de acordo com o cardápio do dia (cremes, bolachas salgadas ou doces, sucos, leite com achocolatado, massa, arroz, feijão, salada de frutas). No bar os alimentos que mais se destacam são os salgadinhos. Além desses, são oferecidos pizza brotinho, salgados de forno, pipoca doce, refrigerantes, diversos tipos de balas, bombons, chocolates e gomas de mascar.

Há bebedouros nos dois andares, de diferentes tamanhos, adequados para as faixas-etárias atendidas.

No mural de entrada da escola pode-se observar cartazes de alerta contra o tabagismo, contra as drogas e sobre a separação e reciclagem do lixo. Junto a esses

materiais, encontramos, também, as notas dos alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos), do turno da noite, que ficam expostas no mural.

Os sanitários localizam-se apenas no primeiro andar da escola e são divididos por gênero (feminino e masculino). No sanitário feminino, os vasos são individuais, porém as portas não possuem fechaduras. Materiais de higiene como sabonete, papel toalha e papel higiênico não são disponíveis nos sanitários. O papel higiênico fica disponível numa “janelinha”, próxima à entrada da escola, longe dos banheiros. Quando os alunos e as alunas desejam ir ao banheiro, é preciso que vão até a “janelinha” para pegar o papel higiênico.

Na sala de aula da turma observada, que se localiza no segundo andar da escola, são distribuídos três armários, vinte e quatro classes, um quadro-branco, uma mesa para a professora, que fica num cantinho da sala e um objeto grande que ninguém soube dizer do que se tratava. A professora disse que poderia ser um forno e alguns alunos disseram que era um cofre antigo.

A sala de aula é pequena para a quantidade de móveis e de alunos/alunas presentes. Inclusive, num dos dias observados, uma das alunas comentou que se chegassem mais colegas, a turma morreria esmagada, pois as classes ficam bem juntinhas e fica difícil transitar pela sala.

A disposição das classes dos/das alunos/alunas varia, ora são organizadas em filas individuais, ora são colocadas em formato de U. Percebeu-se que a professora estava tentando acomodar os alunos e as alunas, de acordo com as possibilidades existentes.

Na sala havia apenas uma pequena lata de lixo, sem indicação do tipo (reciclável ou não reciclável).

O cartaz cujo título era “Regras de Convivência”, estava sobre uma das classes, num canto da sala.

O recurso visual, exposto na parede da sala de aula, acima do quadro-branco, era o alfabeto escrito com letras maiúsculas e minúsculas, do tipo cursivo e bastão.

RELATO DAS OBSERVAÇÕES

PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA

Dias antes das datas marcadas para as observações do presente relatório, fui até a escola para verificar se havia a possibilidade desse contato e agendar um horário para as observações.

Inicialmente, fui recepcionada pela funcionária, chamada de professora pelas crianças, encarregada da portaria da escola, que me pareceu ser um tipo de monitora disciplinar.

Em seguida, encaminhou-me à supervisora da escola, pela qual fui bem recebida. Assim que disse meu nome, onde estudo e meu objetivo na escola, prontamente, indicou-me duas turmas e solicitou que eu, pessoalmente, conversasse com as professoras responsáveis pelas turmas, para realizar as observações.

Contou-me, brevemente, o histórico da turma que demonstrei interesse em observar (2ª série no turno da manhã). Disse que era uma turma um pouco agitada, devido às várias trocas de professoras e estagiárias ocorridas até então. Comentou, também, que era uma turma de muitos repetentes.

A professora da turma observada foi muito atenciosa e permitiu a minha observação.

Observações do dia 26/04/2006

Os alunos e as alunas aguardavam o sinal/a sirene no pátio, em frente à escola. Assim que o sinal/a sirene era tocada, a porta da escola era aberta pela funcionária encarregada, os alunos e as alunas entravam e posicionavam-se em fila no local indicado desde o primeiro dia de aula, no saguão entre o refeitório e o bar.

A professora dirigiu-se a sala de aula com a turma organizada em filas, separadas por gênero (8 meninos e 13 meninas).

Após a entrada na sala, enquanto a professora organizava as classes e os/as alunos/alunas que iam chegando atrasados, a turma ficava quieta.

Em certo momento, a professora solicitou que todos pegassem o caderno para fazer a primeira atividade, alertando que teriam várias atividades no dia. Nem todos ouviram, e enquanto ela escrevia no quadro-branco, muitos alunos e alunas continuavam conversando e assobiando.

Porto Alegre, 26 de abril de 2006.

Hoje é quarta-feira.

*Trabalho avaliativo de Matemática.

*Trabalho avaliativo de Português.

*Educação Física.

Fui apresentada à turma como “Carla, a professora que vai observar vocês”. Nem todos os alunos prestaram atenção no que foi dito e continuaram as suas atividades.

Após a cópia no quadro-branco e a minha apresentação, a professora comentou com os alunos e as alunas que estava pensando se realmente iria ter Educação Física, pois iria depender do tempo que a turma levaria para fazer os trabalhos.

Foi solicitado à turma que, após a cópia do cronograma, fechassem o caderno para a realização dos trabalhos avaliativos.

Os alunos permaneceram agitados e fizeram muitas perguntas:

É pra copiar tudo, sora?
Tem lápis pra mim?
Sora, quantas linhas têm que deixar?
Sora, quem é o ajudante do dia?
Sora, esqueci do dinheiro!

-Sora, quem já acabou é pra colocar o caderno em baixo da classe? Nesse momento um colega respondeu:

-Claro, né, imbecil!

A professora foi até o armário e pegou uma sacola plástica cheia de tampinhas coloridas de garrafas pet. Antes de entregá-las à turma ela recomendou que não era para fazer barquinho ou casinha, conforme alguns alunos estavam fazendo ontem, pois as tampinhas são para contar. Salientou, também, que era para cuidar para as tampinhas não caírem no chão. Após as recomendações a professora passou de classe em classe para oferecer as tampinhas.

Uma aluna, constantemente, reclamava que não tinha material. Então, a professora falou que o mínimo que se deve trazer para aula é o material, e perguntou à aluna onde estava o

lápiz que havia usado ontem. A aluna respondeu que o irmão tinha pego. A professora deu um suspiro e perguntou à turma quem teria um lápis para emprestar para a colega. Uma aluna se manifestou e emprestou o lápis.

Novamente, a professora solicitou que durante o “trabalhinho” era para fazer menos barulho possível e que não era para fazer barquinhos com as tampinhas. Disse que ia entregar a folha e que não ia explicar nada, pois estava tudo claro.

Quando a professora entregou a folha mimeografada, referente ao trabalho avaliativo de Matemática, todos os alunos perguntaram se dava para pintar. A professora respondeu que era para pintar depois de calcular e guardar as tampinhas.

Uma aluna comentou, em voz alta, que estava faltando a “cabeça da folha”, acredito que seja o nome da escola, a série, a turma.

Durante a atividade proposta, alguns alunos/alunas contaram nos dedos e outros/outras utilizaram as tampinhas, separando-as por cor. Poucos realizaram a tarefa sem utilizar os dedos nem as tampinhas.

Enquanto a professora escrevia um bilhete no caderno de uma aluna, os alunos e as alunas trocavam-se informações referentes ao trabalho:

- Quanto é $8 + 0$?

- Tá certo? Tá igual ao teu?

A professora pedia silêncio várias vezes.

Quando alguns alunos/alunas começavam a conversar muito com os colegas, a professora dizia que o aluno que conversasse ia receber um “zero bem redondinho” e ia ficar sem a prova.

Uma aluna perguntou quanto era $0 + 8$ e a professora respondeu que não sabia e que isso já tinha sido visto em aula.

Como os alunos faziam as mesmas perguntas várias vezes, a professora resolveu explicar uma “continha” no quadro-branco. Copiou uma operação no quadro e explicou que no lugar da unidade, nós escrevemos as unidades, e que no lugar da dezena, escrevemos as dezenas.

| | |
|---|---|
| D | U |
| | 9 |
| + | 4 |
| 1 | 3 |

A professora questionou a turma e completou a operação: Professora: - $9 + 4$ é quanto?

Alunos: - É 13!

Professora: - O 3 vai aonde? Professora: - Na unidade.

Professora: - E o 1?

Professora: - Na dezena, então é só copiar.

A professora ficava andando pela sala para ver se estava tudo bem, se os alunos estavam fazendo as atividades e se estavam entendendo.

Conforme os alunos e as alunas iam terminando o trabalho, perguntavam se podiam pintá-lo, até porque na parte inferior da folha tinha um desenho bem grande.

A turma que estava na sala de vídeo, ao lado da nossa, era muito barulhenta e agitada, inclusive em alguns momentos, sentíamos o chão tremer de tanto movimento.

A professora caminhava pela sala, com o saco plástico na mão, recolhendo as tampinhas e elogiando os alunos. Conforme ela examinava o trabalho, dizia aos alunos que eram muito inteligentes.

Há uma tentativa de toque por parte da professora, através de mãos nos ombros e na cabeça dos alunos e das alunas. A professora tenta ser afetiva através de elogios, sorrisos e utilização de palavras no diminutivo, mas a turma parece ter uma postura extremamente arredia, inclusive deboçam baixinho. Pôde-se perceber que a professora estava num momento de conquista da turma, visto que a estagiária, que estava designada para a turma, desistiu em função da agitação dos/das alunos/alunas. E isso não foi escondido deles, inclusive foi utilizado como ameaça, caso não melhorassem o comportamento.

O clima da turma pareceu ser agitado e estressado, faltando respeito entre os alunos e as alunas, e a professora mutuamente.

Em certo momento, um aluno novo, que estava frequentando seu quinto dia de aula, começou a chorar e os colegas avisaram a professora. Preocupada, ela foi averiguar o que tinha acontecido. O aluno relatou que colegas tinham chamado ele de um palavrão. A professora disse aos alunos que era preciso respeitar os colegas e chamá-los pelo nome. Ameaçou dizendo que quem fizesse isso novamente, levaria uma suspensão. Não houve maiores questionamentos.

Alguns alunos jogaram a folha no chão, dizendo que não iam mais fazer a atividade porque não puderam ir ao banheiro.

A professora pediu aos alunos que organizassem o material e pegassem o lanche, para ir para a aula de Educação Física. Os alunos e as alunas fizeram fila do lado de fora da sala de aula e aguardaram a professora, que os dirigiu ao pátio cercado, em frente à escola.

A aula de Educação Física foi ministrada pela própria professora. Percebi que a turma estava acostumada a ter aulas de Educação Física dirigida. Assim que chegamos no pátio, os alunos e as alunas organizaram-se em roda, no meio da quadra de futebol. A professora propôs a brincadeira do ovo podre, utilizando uma pequena bola murcha e uma variação de pega-pega.

Alguns alunos pediram para jogar bola e a professora permitiu, porém só depois de brincarem um pouco. Então os alunos concordaram.

Tanto os alunos, quanto a professora pareceram gostar de brincar. Foi um momento sereno. A participação da turma é boa, apenas um aluno não quis brincar. Ele ficou mexendo numa carta que tinha trazido de casa. Pelo que pôde se perceber, era propaganda de uma instituição que abriga crianças carentes, destinada ao chefe da mãe do aluno.

Após as brincadeiras, a professora auxiliou os meninos na organização dos times para o jogo de futebol. Em seguida, ela pegou outra bola e foi brincar com as meninas. Sugeriu a brincadeira salada de frutas, variação do jogo stop com a utilização de bola.

Há todo momento a professora incentivava os alunos e as alunas para brincar. Convidando-os para a brincadeira e dizendo que os colegas gostariam da participação deles.

Dado o sinal para o intervalo, uns alunos pegaram os lanches que estavam nos bancos e todos se organizaram em filas.

A merenda foi feita no intervalo. Se os alunos e as alunas queriam o lanche oferecido pela escola, dirigiam-se sozinhos até o refeitório ou compravam merenda no bar.

No intervalo, as crianças merendaram, brincaram de pega-pega ou ficaram apenas conversando. A professora ficou na sala dos professores conversando com as colegas.

A volta do intervalo foi conturbada. A turma esperou a professora em filas para subir para a sala de aula. Eles subiram agitados, se empurrando, gritando, deslizando no chão, implorando com os colegas.

Chegando na sala, a professora propôs o trabalho avaliativo de Português (anexo 5), entregando a folha fotocopiada com a atividade de criar frases de acordo com os desenhos.

Enquanto a professora esperava que os alunos e as alunas terminassem a tarefa proposta, caminhando pela sala e observando os trabalhos, a turma continuava muito agitada. Alguns alunos xingavam-se, outros merendavam, pintavam o trabalho, gritavam.

Após a entrega do trabalho dos alunos que faltavam concluir a tarefa de Português, a professora entregou uma folha mimeografada, contendo um texto informativo sobre as plantas, conforme o anexo 6, propondo que, inicialmente, fosse lido silenciosamente pelos alunos e pelas alunas.

A turma realizou a leitura muito agitada. Uns leram em voz baixa e outros silenciosamente. Ao mesmo tempo, haviam conversas paralelas sobre outros assuntos e brincadeiras.

A professora pedia silêncio e tentava conversar com a turma sobre o assunto do texto, mas não escutavam. A professora comentou que esse assunto tinha sido abordado na aula passada e começou a recordar, através de questões do tipo:

Lembram que nós vimos um desenho de uma árvore? O que é mesmo a raiz? E o caule? A turma não colaborou, inclusive, um aluno que estava debochando e imitando a professora, foi levado por ela para conversar com a diretora da escola.

Quando a professora voltou, ela seguiu com a leitura do texto em voz baixa. Como a turma não conseguia ouvir a leitura, ficou em silêncio. Então, nesse momento, a professora conseguiu explicar o conteúdo, desenhando uma árvore no quadro e apontando as partes das plantas (raiz, caule, folha, fruto). Quando os alunos tentavam ajudar na explicação, expondo certo conhecimento prévio, a professora ignorava-os. Durante a explicação, ela fazia questões em que ela mesma respondia. Quando os alunos tentavam responder ela não os ouvia, causando certo desinteresse. Alguns alunos começavam a conversar ou voltavam a ler o texto em voz baixa.

Após a explicação, a professora solicitou que um aluno começasse a ler oralmente o texto informativo. Ela pediu que os alunos acompanhassem a leitura do colega, pois indicaria outros para lerem. Os colegas liam o texto, mas a turma não respeitava. Muitos conversavam ou continuavam lendo para si, em voz baixa, sem acompanhar a leitura do colega. Os alunos que leram o texto oralmente apresentaram dificuldades na leitura e alguns não entenderam a letra da professora.

A professora propôs no quadro-branco uma atividade para ser copiada no caderno, alertando que se não desse tempo para terminá-la em aula, ficaria de tema.

1. Complete:

- A) A___fixa a planta e retira da terra água e sais minerais.
- B) A___responsável pela reprodução.
- C) A___responsável pela respiração.

2. Desenhe uma planta e escreva as partes que elas possuem.

Foi entregue de tema de casa, também, uma parte de folha mimeografada, contendo operações de adição e subtração, conforme anexo 3.

Na medida que os alunos acabavam de copiar a atividade do quadro-branco, a professora sugeriu que fossem guardando o material. Após o sinal, os alunos saíram da sala de aula, formaram fila do lado de fora e aguardaram a professora para descer.

A despedida entre a professora e os alunos foi através de um simples “tchau”.

OBSERVAÇÕES DO DIA 27/04/2006

A entrada na sala de aula seguiu a mesma rotina do dia anterior.

Quando os alunos e as alunas chegaram na sala, a professora começou a organizar as classes em formato de U. Como a sala de aula tinha pouco espaço, as classes que sobram ela organizou em colunas, no meio do U.

Assim que terminou essa movimentação, a professora escreveu a data no quadro-branco e propôs a correção do tema de casa.

Quando a professora iniciou a correção, muitos alunos e alunas não sabiam do que ela estava falando e começaram a questioná-la. Ela lembrou-os, situando-os na aula, e começou novamente a correção do tema. Perguntou o que fixava as plantas para a turma e solicitou a resposta para um aluno. Percebendo o desinteresse dos alunos, ela disse: “O meu trabalho

eu vou fazer, mas quem não souber aproveitar o tempo, vai se dar mal!”.

Nesse instante alguns alunos e alunas começaram a prestar atenção e a professora seguiu a correção oralmente.

Após a correção, a professora propôs as seguintes atividades, no quadro- branco, para serem copiadas no caderno:

3. Construa uma frase com as palavras:

- A) Planta =
- B) Relógio =
- C) Amigo =
- D) Água =

4. Separe as palavras em sílabas.

Ar = Brinquedo = Blusão = Anel = Colher = Nuvem = Olhos = Sinal = Chaminé = Mulher = Construção = Doente

5. Complete com M B e M P.

Bo_____ba Ta____pa Ta____bor

Bo_____ba E____pada So____bra

Te_____peratura Bo____bril

Se_____pre Lâ____pada Co_____prido

La_____bari Te_____po

Constantemente, a professora falava aos alunos: “Quem não copiar, vai descer lá embaixo!”.

A professora precisou sair para mimeografar algumas folhas e solicitou, perante aos alunos, que eu ficasse cuidando da turma e anotasse no caderno o nome de quem incomodasse. A turma ficou muito agitada e começaram a citar os nomes dos colegas para que eu anotasse. Assim que a professora saiu, perguntaram o meu nome completo e eu respondi. Em seguida dois alunos começaram a brigar, correndo pela sala. Deixei eles se entenderem até certo ponto. Quando percebi que eles começaram a se agredir fisicamente, apartei a briga. Acalmei a situação dizendo que não se resolvia os problemas daquela forma, agredindo os colegas. Segui salientando que podia ter sido resolvido através de diálogo, falando e ouvindo os colegas. Pedi a eles que sentassem em seus lugares e, de cara feia um com o outro, eles sentaram-se.

Nesse momento, perguntei à turma quem gostava das aulas e 13 alunos levantaram a mão. Então, perguntei quem não gostava das aulas e 7 alunos levantaram a mão. Questionei, novamente, que parte da aula eles mais gostavam. Quando um aluno ia começar a responder, a professora chegou. Durante a minha interação com a turma, todos permaneceram em silêncio. Acredito que isso tenha ocorrido pela curiosidade que estavam sobre a pessoa que estava observando-os.

Quando a professora chegou, ela sentiu o clima diferente na sala de aula e perguntou o que tinha acontecido. Um aluno disse a ela que os dois colegas tinham brigado. Confirmei à professora que os dois alunos tinham brigado e disse que nós já tínhamos resolvido. Quando perguntei à turma se nós havíamos resolvido o problema, em coro, responderam que sim.

A professora começou a caminhar pela sala observando quem já tinha copiado e quem não tinha. Quando percebeu que uma aluna estava recém copiando a primeira atividade, a professora disse que ia mandar um bilhete para a mãe. A menina atirou o lápis longe e disse que não ia mais copiar. Então, a professora solicitou o caderno de uma colega para escrever o bilhete, pois se escrevesse no caderno da própria aluna, ela rasgaria. Pediu à colega que mostrasse à mãe da menina o bilhete. A menina começou a chorar e gritar. Mediante a atitude da menina, a professora ameaçou dizendo que se ela continuasse se comportando daquela forma, ia conversar com a diretora.

Após o tumulto, a professora começou a corrigir as atividades do quadro- branco. Solicitou aos alunos que dissessem uma frase com as palavras indicadas na primeira atividade, para que ela escrevesse no quadro. Conforme os alunos iam citando suas frases, a professora escolheu uma delas e escreveu no quadro. A correção do exercício de separação de sílabas também foi escrita no quadro pela própria professora. Ela questionou os alunos quantas vezes eles abrem a boca para falar as palavras indicadas e eles responderam corretamente. Dessa forma também foi corrigida a terceira atividade de completar as palavras com a letra M.

Um aluno, aparentemente um dos mais agitados, se deu conta no momento da correção, de que a palavra “bomba” aparecia duas vezes na atividade, mas sua colocação passou despercebida.

Após a correção, a professora entregou aos alunos uma folha mimeografada, conforme anexo 7, contendo operações de adição e subtração para serem resolvidas e uma atividade para completar a sequência numérica.

A professora disponibilizou numa classe o saco plástico contendo as tampinhas coloridas de garrafas pet, caso os alunos e as alunas sentissem necessidade do material para a resolução das operações. As próprias crianças, organizadamente, se dirigiam até a classe e pegavam as tampinhas necessárias para a tarefa. Nem todos utilizaram as tampinhas para fazer a atividade, muitos preferiram contar nos dedos.

Durante essa atividade, a turma ficou calma e compenetrada no que estava fazendo. Enquanto isso, a professora passava de classe em classe para verificar os cadernos.

Dado o sinal para o intervalo, a turma seguiu a sua rotina. Largaram o que estavam fazendo, pegaram o lanche, posicionaram-se em filas do lado de fora da sala de aula e aguardaram a professora para descer até o pátio.

Quando bateu para o retorno do intervalo, as crianças formaram filas separadas (meninos de meninas), no saguão da escola, e aguardaram pela professora para subir para a sala.

Na volta do intervalo, já na sala de aula, a professora continuou vistoriando os cadernos, enquanto as crianças continuavam a atividade proposta antes do intervalo, em meio a muita conversa e agitação.

Perto das 10h 40min, a professora solicitou aos alunos que guardassem o material, pois a aula, todas as quintas-feiras, vai até este horário, devido à reunião pedagógica dos professores.

A saída das crianças seguiu normalmente, conforme o habitual. Guardaram seus materiais, formaram filas do lado de fora da sala, esperaram a professora e desceram até o pátio, despedindo-se com um “tchau”.

Durante esse período, destinado à reunião pedagógica, encontrava-se na sala dos professores, apenas três professoras.

As demais estavam ou nas suas salas de aula, organizando materiais, ou conversando com a supervisora na outra sala. A professora da turma observada comentou que é sempre assim, as professoras da escola não costumam trocar experiências e atividades. Senti certa frustração por parte da professora, visto que na outra escola que ela trabalhava, a visão de reunião pedagógica era outra. As professoras reuniam-se para conversar sobre os seus trabalhos.

Nesse dia, solicitei à supervisão da escola alguns documentos como a Proposta Política Pedagógica e a “lista de conteúdos” para serem trabalhados na série da turma observada. Fui atendida com receptividade, porém com desorganização. Foi-me fornecida apenas a lista de conteúdos programados por trimestres, estabelecidos em reuniões pedagógicas, realizadas no início do ano letivo de 2002, pois a listagem atual não foi encontrada. A Proposta Política Pedagógica também não foi fornecida, em função da reorganização que estava tendo na sala, onde ficavam tais documentos.

OBSERVAÇÕES DO DIA 28/04/2006

A entrada na sala de aula seguiu normalmente, porém havia poucas crianças nas filas. Os demais alunos e alunas iam chegando quando a turma já estava acomodada na sala. As classes ainda estavam posicionadas em formato de U. A professora perguntou à turma se tinham gostado de sentar daquela forma. Uns responderam que sim e outros responderam que não. Compareceram na aula 21 crianças.

A professora escreveu no quadro-branco a data e o cronograma do dia, solicitando aos alunos que copiassem no caderno.

Porto alegre, 28 de abril de 2006.

Hoje é sexta-feira.

* Trabalho avaliativo de histórias matemáticas.

Após a cópia do cronograma, no quadro-branco, a professora pediu aos alunos que guardassem o material. Enquanto isso, ela passava de classe em classe, distribuindo as tampinhas coloridas de garrafas pet. Recomendou aos alunos e às alunas que fizessem seus trabalhos individualmente e não deixassem cair tampinhas e papéis no chão.

A professora entregou a folha mimeografada com o trabalho avaliativo de histórias matemáticas (anexo 8) e a turma continuou conversando agitadamente.

Embora muitos alunos e muitas alunas tivessem solicitado a ajuda para a leitura das histórias matemáticas, a professora colocou que era um trabalho avaliativo, no qual ela não poderia auxiliá-los e que todos sabiam ler e escrever, então, conseguiriam fazê-lo.

Nesse instante uma aluna comentou que não sabia ler “letra emendada”. Onde estava escrito “meu”, na folha, ela lia “ma”. Quando a aluna foi pedir auxílio individual, a professora disse que ela já sabia ler sim, e que era para dirigir-se à classe para tentar ler. A menina, indignada, voltou para a classe e disse que não ia fazer mais nada.

Enquanto a turma fazia o trabalho, a professora ficou sentada na sua classe, chamando atenção dos alunos. A turma ficou tranquila para realizar essa tarefa. Poucos ficaram se implicando.

Percebi que os alunos repetentes eram os que mais apresentavam dificuldades em realizar as tarefas e se relacionar com os colegas e com a professora. Muitos alunos apresentaram dificuldade na leitura e na interpretação das histórias matemáticas.

Quando a turma começou a ficar agitada novamente, muitos alunos já tinham terminado a atividade, então, a professora entregou outra folha mimeografada, conforme anexo 9, contendo questões referentes ao sentimento dos alunos e das alunas em relação à escola e aos serviços que a escola oferece. Solicitou às crianças que completassem um item da segunda atividade, que ela tinha esquecido de escrever (5 – os funcionários).

Como a turma não se interessou pelas questões, a professora resolveu fazer as perguntas oralmente. Quando ela perguntou o que eles não gostavam na escola, um aluno, em meio à gritaria dos colegas, respondeu que era a professora.

A professora corrigiu o restante das atividades da folha, com a participação de apenas 8 alunos. Os demais ficaram dispersos no meio da agitação e da gritaria.

Após a correção, a professora passou pelas classes dos alunos e das alunas para olhar os cadernos e organizar as classes que estavam bagunçadas. Em seguida ela propôs a cópia de duas histórias matemáticas no quadro-branco:

Copie e resolva com atenção.

1. Numa escola estudam 34 alunos de manhã e 29 alunos estudam à tarde. Quantos alunos estudam ao todo na escola?

S.M =

Resposta =

2. Uma caixa tinha 26 lápis. Foram colocados mais 38.
Quantos lápis ficaram ao todo na caixa?

S.M =

Resposta =

Enquanto os alunos copiavam a atividade do quadro-branco, foi dado o sinal para o intervalo. Logo, os alunos e as alunas levantaram e se organizaram em filas do lado de fora da sala. Como estava uma gritaria, a professora disse que a turma só ia descer para o intervalo, se ficassem em silêncio. Mesmo reclamando, as crianças seguiram a ordem da professora e, mais calmas, desceram para o pátio em filas.

Na volta do intervalo, a turma demorou a se acalmar e voltar a copiar as atividades do quadro-branco. Enquanto as crianças copiavam e repassavam a tarefa proposta, a professora passava de classe em classe para ver os cadernos, sempre chamando atenção dos alunos ou das alunas que não conseguiam se concentrar.

Na correção das histórias matemáticas propostas no quadro-branco, a professora desenhava palitinhos para fazer a contagem das somas com as crianças. Durante a correção, ela questionava a turma sobre quais números indicavam as unidades e quais indicavam as dezenas. Perguntou o que acontecia com o 1 (dezena) do 13, resultado da soma das unidades $4 + 9$, indicadas na operação $34 + 29 =$. As crianças responderam que o 1 “vai pra cima do 3 (dezena)”, fazendo a soma $1 + 3 + 2 = 6$ (dezenas). A professora aceitou a resposta sem maiores questionamentos.

Nesse dia pôde ser observado o caderno de alguns alunos. Pelas observações, foi possível perceber que houve uma

tentativa, por parte da estagiária, que desistiu de trabalhar com essa turma, em realizar atividades diferentes, com portadores de textos variados. Folheando os cadernos, vi cópia de poemas, folha fotocopiada com receita de bolo de cenoura, em função da páscoa, e quadradinhos de papel colorido colados pelos alunos, para trabalhar unidades e dezenas.

Também pôde-se ter acesso ao diário de classe da professora. Ela possuía o diário atualizado, com todas as folhas mimeografadas e conteúdos trabalhados em sala de aula. Foram escritos todos os resumos das atividades propostas à turma. A professora lecionava em duas escolas, ambas na 2ª série. Para dividir as atividades que seriam propostas para as turmas, escrevia primeiro o plano de aula da turma de uma escola e depois o plano de aula para a turma da outra escola.

Após a correção das histórias matemáticas, a professora propôs a cópia do tema de casa.

Temas:

Arme e resolva:

A) $68 + 9 =$

E) $17 + 3 =$

B) $23 + 49 =$

F) $88 + 10 =$

C) $20 + 60 =$

G) $37 + 16 =$

D) $9 + 9 =$

H) $4 + 1 =$

Em seguida, a turma foi dispensada. A professora solicitou que guardassem o material, organizassem a sala e se posicionassem em filas do lado de fora da sala. Descendo até o pátio, as crianças e a professora despedem-se com o “tchau”.

REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS OBSERVADOS

REFLEXÕES REFERENTES À CAMPO PROFISSIONAL

Quando se pensa em escola, idealiza-se um lugar onde crianças desenvolvem-se, intelectualmente, emocionalmente e fisicamente, aprendendo a ler, escrever e organizar suas ideias e sentimentos, através do convívio com a comunidade escolar, respeitando as diferenças de cada um e tendo a oportunidade de aprender com elas.

Porém, sabe-se que esse lugar nem sempre é valorizado e programado para esses fins, sendo muitas vezes, um lugar de conformação, repressão e frustração. Esses sentimentos são frutos de uma série de equívocos decorrentes da reprodução ideológica passada pela própria instituição. Segundo SILVA (1999, p.111-112), a educação tal como a conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa.

De acordo com as concepções de MANNHEIM (1972), a educação pode ser considerada como uma técnica social, destinada à criação de um tipo determinado de cidadão, tendo como objetivo a formação do homem, moldando as gerações e controlando os fatores de formação da sua personalidade, desse modo atendendo à manutenção da sociedade.

Embora o tempo de convívio e observação da escola tenha sido curto, pôde-se perceber alguns aspectos referentes às ações pedagógicas na instituição.

A prática docente observada, na maior parte do tempo, caracterizou a educação como instrução, havendo apenas a transmissão de conceitos, sem uma troca efetiva de conhecimentos e experiências entre os participantes do contexto.

As atividades apresentadas, durante as observações, conforme os relatos, indicavam um aprendizado baseado na absorção de conteúdos através da memorização. Grande parte das atividades realizadas desenvolvia a automatização dos conteúdos, sem maiores reflexões ou relações com o cotidiano dos alunos e das alunas.

Conforme o relato das observações do dia 27/04/2006, na tentativa de gerar certa reflexão por parte da turma, foi proposta pela professora uma atividade em folha mimeografada (anexo 9), contendo questões a respeito de como as crianças viam a escola, o que mais gostavam e o que não gostavam. Porém a turma não colaborou, parecendo não estar acostumada com esse tipo de exercício reflexivo.

Foi possível observar também, analisando essas questões entregue à turma, em folha mimeografada (anexo 9), que não houve a preocupação em saber por que as crianças gostavam de fazer tal coisa. Esse momento, além de exercitar a escrita argumentativa, poderia ser aproveitado para conhecer melhor a individualidade de cada aluno e aluna, identificando o que os cativa para aproveitar nos seus processos de aprendizagem. No entanto, a preocupação foi somente com a argumentação do que não gostavam.

Outro aspecto observado foi a falta de articulação e participação na reunião pedagógica do dia 27/04/2006. Conforme foi relatado, no horário disponibilizado pela escola, para estudos coletivos ou trocas de experiências, poucas eram as professoras envolvidas. Inclusive, a professora regente da turma observada, comentou, com certa frustração, que as professoras não costumam reunir-se para trocar ideias e conversar sobre seus planejamentos. Nesse sentido, é de extrema relevância, que a escola tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de in-

investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate da sua cidadania (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1996, p.35).

Porém, essa responsabilidade e interesse não pode partir apenas da equipe diretiva da escola. É necessário que professores e professoras tenham iniciativa nesse movimento e consciência da importância da sua formação e reflexão sobre suas práticas.

A construção desse espaço coletivo que promova processos de aprendizagens, tanto da ala discente quanto da ala docente, deve ser realizada por todos os segmentos da escola.

Para o sucesso dessas aprendizagens mútuas, também se torna fundamental um maior envolvimento entre professores/as e seus/suas alunos/as. O tipo de relação que se estabelece entre essas partes pode contribuir para o aprendizado de ambas. De acordo com FREIRE (1993, p.27),

o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela se faz percorrer.

Contudo pôde-se perceber que apesar da escola propiciar um momento para reunião e troca de experiências entre os/as professores/as, não articula um plano de integração entre esses profissionais. Em função dessa falta de construção coletiva dentro do âmbito escolar, o trabalho docente observado pareceu seguir desagregado dos demais, sendo organizado individualmente pela professora. Parte das ações pedagógicas observadas foram inadequadas às necessidades dos alunos e das alunas, gerando em muitas situações o desinteresse da tur-

ma, pois faltavam propostas mais significativas que colaborassem para um ambiente educativo mais rico e acolhedor.

REFLEXÕES REFERENTES À INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA

Considerando o letramento como um processo contínuo no qual se desenvolvem as “habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, ultrapassando o domínio do sistema alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004), entende-se que esse processo se dá de acordo com as necessidades de leitura e escrita de cada sujeito.

Partindo desse conceito, compreende-se que a escola possui papel relevante para o desenvolvimento da prática do letramento, inclusive favorecendo o processo de aprendizagem do educando através de abordagens pertinentes ao seu cotidiano, e dessa forma ampliando seus conhecimentos.

Porém, essa concepção ainda não é entendida e praticada na maioria das escolas. Segundo KLEIMAN (1995, p.20), a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, mostram orientações de letramento muito diferentes.

De acordo com as observações realizadas na turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública já mencionada, o trabalho docente observado possui características, predominantemente, de um modelo autônomo de letramento. Conforme abordagem de KLEIMAN (1995, p.21), esse modelo

pressupõe “que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido”, e essa forma de letramento não está vinculada à realidade dos educandos, mas somente aos conteúdos exigidos pelo currículo escolar. A presença desse modelo manifesta-se tanto nas atividades propostas em sala de aula, quanto nas entrevistas² realizadas com a professora e com dois alunos.

Através das entrevistas percebe-se que em sala de aula é trabalhado apenas um tipo de texto, o texto informativo, o qual geralmente é utilizado para introduzir ou registrar conteúdos.

Durante as aulas observadas, não foram oportunizados contatos com diferentes portadores de texto como jornais, revistas, livros de história, poemas, rótulos, cartazes, etc. Pelas observações dos cadernos dos alunos e das alunas, os conteúdos gramaticais são trabalhados com frases soltas, sem conexão com um texto ou realidade dos educandos.

Outro aspecto observado foi a falta de recursos visuais na sala de aula. O único material exposto nas paredes da sala, era o alfabeto escrito com letras maiúsculas e minúsculas do tipo cursiva e bastão, sem imagens para identificação de letras iniciais. O cartaz das “regras de comportamento” encontrado em um canto da sala de aula, possivelmente foi confeccionado pela professora com auxílio da turma, porém estava fora do alcance de visão dos educandos, impossibilitando a retomada e a problematização dessas combinações.

Nesse sentido, é relevante salientar a importância da ampliação do ambiente de aprendizagem “na sua dimensão estética e afetiva: salas organizadas, coloridas de pequenos textos de leitura, de coleções de palavras estudadas, de varais com produções escritas e desenhos” (DALLA ZEN, 2004, p.119), compreendendo a validade dessas atividades diversifi-

² Entrevistas anexadas neste relatório, conforme anexos 1, 2 e 3.

cadadas que propiciam a cooperação entre os educandos e auxiliam num cenário de aprendizagem. Essas atividades e a exposição desses materiais construídos pelos próprios alunos e alunas na sala de aula, contribuem para a apropriação desse espaço, transformando a relação de ensino- aprendizagem muito mais interessante e efetiva.

As crianças, atualmente, vivem num mundo letrado, tendo acesso a diversas informações e portadores de textos de diferentes gêneros. E isso, se usado adequadamente, pode enriquecer o trabalho dentro da sala de aula. Segundo KOCH (2002),

o contato com os textos da vida cotidiana, com anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornal, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc, exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos.

Dessa forma a prática de letramento a qual focaliza oportunizar aos alunos e alunas um maior contato com diferentes portadores de textos, adequados as suas realidades, estabelecendo inferências com os seus conhecimentos prévios, torna o aprendizado muito mais significativo, visto que além de trabalhar os conteúdos escolares, envolve o cotidiano do educando. Assim a escola estaria preparando seus alunos e alunas de forma significativa para o mundo letrado no qual é indispensável, além das habilidades ler e escrever, a capacidade de interpretação e uso dessas habilidades no seu dia-a-dia.

REFLEXÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO NÚMERO PELA CRIANÇA.

Compreendendo a importância da matemática como parte do processo de aprendizagem, sendo ela uma ciência que necessariamente utiliza-se da lógica das relações, torna-se evidente a relevância da sua prática em sala de aula. Se abordada de modo a formar sujeitos críticos, desenvolvendo a organização do pensamento, exercitando a argumentação, estimulando o raciocínio ágil e coerente, propiciando a interação de ideias com outros sujeitos, torna-se um bom instrumento para a interpretação do mundo em diferentes contextos.

As relações estabelecidas entre a professora e a turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública já mencionada, e entre os próprios alunos e alunas, conforme aparece nos relatos das observações deste trabalho, aparentam ser conturbadas, desfavorecendo o clima de respeito adequado ao processo de aprendizagem. Mesmo que ainda não se tivesse construído um ambiente propício para facilitar essas aprendizagens, em função de várias circunstâncias de falta de respeito, baixa autoestima da turma e falta de diálogo, seria válida a tentativa de explorar atividades que permitissem aos alunos e às alunas agirem com maior autonomia. A prática docente observada não demonstrou afinidade com as concepções estudadas na disciplina de Educação Matemática.

A professora regente da turma observada, na tentativa de realizar um trabalho diferenciado, propôs aos alunos o contato com tampinhas coloridas de garrafas pet, porém apresentou algumas restrições ao delimitar a exploração lúdica desse material, não oportunizando que os alunos fizessem outras inferências lógicas, senão contar. Embora a professora tenha feito

uso de um recurso alternativo, o material não foi utilizado de forma a facilitar a construção de estratégias para o desenvolvimento das operações matemáticas propostas em aula. A docente, talvez com o receio de que a agitação da turma aumentasse ou que houvesse uma possível desordem na sala de aula, não permitia maiores interações com o material e entre os próprios alunos e alunas.

O sucesso do uso de qualquer recurso pedagógico depende da abordagem em que ele será inserido e da forma com que o professor ou a professora conduz as relações de contato com o material utilizado pelos alunos e entre eles.

Embora três dias de observação de uma prática docente sejam insuficientes para determinar a dinâmica de trabalho da professora, percebe-se, através das atividades propostas e da observação dos cadernos dos alunos e das alunas, que a metodologia aplicada na turma para o ensino da matemática baseia-se em folhas mimeografadas, conforme anexos 4, 6 e 7, e cópias do quadro-branco. Além do recurso já mencionado, a professora não costuma trabalhar com outros tipos de materiais.

Os conteúdos foram transmitidos de forma vertical, da professora para os alunos e as alunas. A maioria das atividades foram realizadas individualmente, não sendo permitida a troca efetiva de conhecimento entre os colegas. Pelo que foi observado, não costumam ser trabalhados jogos ou atividades mais dinâmicas em sala de aula, o que possivelmente torna o ensino da matemática limitado à memorização e automatização de procedimentos.

Cabe aqui dizer que para um trabalho docente mais qualificado e a construção de um clima de aprendizado mais interessante para os alunos e as alunas, o jogo pode ser uma boa proposta. Segundo FORTUNA (2003, p.15-16), no jogo, o jo-

gador enfrenta desafios, testa limites, formula hipóteses e soluciona problemas, além de ter de se haver com regras a serem obedecidas e mesmo estabelecidas [...] enquanto joga, o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade. Cultiva o senso de responsabilidade individual e coletiva, em situações que requerem cooperação coloca-se na perspectiva do outro.

Essa prática na sala de aula facilita o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Se for proposta de modo que os participantes possam tomar decisões e agir de maneira autônoma sobre os conhecimentos já elaborados e os que estão por ser elaborados, o jogo torna-se uma ótima ferramenta didática. Aqui é importante ressaltar os méritos que a troca de hipóteses e conhecimentos entre os alunos pode proporcionar.

De acordo com as observações, não foram estabelecidas nenhuma forma de relações, por parte da professora, entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o cotidiano dos alunos. Os conteúdos não foram contextualizados com exemplos da vida diária da turma, nem houve a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e das alunas.

Essa postura pôde ser observada, tanto nos materiais entregues pela professora, com operações matemáticas soltas, sem uma contextualização, quanto na aula do dia 26/04/2006, quando a professora percebeu a dificuldade dos alunos e das alunas em realizar as operações de adição e subtração contidas na folha mimeografada (anexo 4), resolvendo exemplificar no quadro-branco uma das operações de adição. Nesse momento os alunos e as alunas ficaram atentos, mas não participaram da explicação. A professora fazia questões em que ela mesma respondia à turma, sem problematizar as atividades propostas.

Com isso nota-se a dificuldade da interação da matemática formal com a matemática informal, relação essa que auxiliaria para a diminuição da distância entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos sistemáticos transmitidos pela instrução escolar. PAIN (1999, p.23) frisa que “uma aprendizagem nunca é completamente nova, porque para transmiti-la necessitamos contar com uma dose de esquemas prévios aos quais o novo possa ser assimilado”. Por isso a importância de estimular as crianças a fazerem inferências relacionadas aos conhecimentos trabalhados, propondo certa aproximação entre suas vivências e a matemática formal.

Quanto aos conteúdos de matemática programados pela escola para a 2ª série, conforme anexo 10, foi perguntado à professora quais eram os objetivos dela em relação a esses conteúdos. Então, espontaneamente, a professora respondeu que o objetivo dela era trabalhar os conteúdos para que os alunos e as alunas avançassem para a série seguinte. Não houve menção às competências (desenvolvimento de conhecimentos) e às habilidades (prática desses conhecimentos), que os conteúdos e as atividades programadas propiciam.

Levando em consideração os princípios de ensino estabelecidos por KAMII, no seu livro “A criança e o número (1987)”, não foram observadas nenhuma abordagem, por parte da professora, que encorajasse/incentivasse os alunos a pensarem sobre o que estavam fazendo.

A autonomia como finalidade da educação, na qual possibilita aos sujeitos a construção do conhecimento, através do incentivo do “agir de acordo com a sua escolha e convicção, ao invés de agir com docilidade e obediência” (KAMII, 1987, p.48) não foi contemplada em nenhum momento das aulas observadas.

Mesmo sabendo que “as relações são criadas pela criança a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem [...] o professor tem um papel crucial na criação de um ambiente material e social que encoraje a autonomia e o pensamento” (KAMII, 1987, p.45). Muitas vezes, com a ânsia de concluir os conteúdos propostos pelo currículo, professores passam despercebidos pelos processos das hipóteses, que a criança percorre para elaborar e chegar na aquisição de um conhecimento mais complexo. E isso acaba gerando angústias tanto para o professor quanto para os alunos.

REFLEXÕES REFERENTES À EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A partir dos estudos realizados acerca da Educação em Saúde, pôde-se verificar que os conhecimentos desenvolvidos nessas práticas devem superar conteúdos higienistas. Tais conteúdos, geralmente propostos pelos currículos escolares, muitas vezes não correspondem às reais necessidades do público em questão. Seguindo nesses estudos, compreendeu-se também que Educação em Saúde abrange conceitos amplos que englobam fatores físicos, psicológicos e sociais, pois saúde, além de estar relacionada ao estado físico do sujeito,

corresponde à forma como o indivíduo ocupa seu espaço no dia-a-dia, como se posiciona a cada instante, como dirige suas relações, como cria vínculos, como cria alternativa adequada para satisfazer seus desejos, como recebe e dá limites, como lida com as frustrações, perdas e sofrimentos (SPODE e CLEZAR, 2006, p.37).

Nesse sentido o espaço escolar tem função relevante nessas construções, visto que é o lugar onde essas relações e esses conhecimentos são convencionados, através do estudo do corpo e da sociedade, do reconhecimento de sentimentos por

meio de conflitos e de trocas de vivências. Segundo CECCIM (1998, p.48), espaço da escola é especialmente importante para aprendizagens básicas de saúde. A própria aprendizagem escolar se relaciona com o desenvolvimento da saúde individual, uma vez que se constitui em espaço de aquisição de informação sobre si, sobre o mundo, sobre a convivência social e sobre as relações sociais.

O espaço escolar é construído de acordo com as relações estabelecidas entre todos os participantes desse contexto: pais, mães e responsáveis, professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias. Nessa diversidade, torna-se um ambiente de aprendizagem se nutrido de respeito e diálogo. De acordo com SPODE e CLEZAR (2006, p.41), “nesse contexto, o educador facilita o processo de construção da identidade do educando através de relações centradas na saúde, na ética, no amor, no limite, na alegria e no prazer”.

Acompanhando a relação entre a professora e os alunos e as alunas da turma 22, da 2ª série do Ensino Fundamental, da escola pública observada, durante esses três dias, percebeu-se que havia uma tentativa, por parte da docente, de aproximação física e afetiva no trato com os alunos e as alunas, porém havia uma grande dificuldade de entrega por parte dos discentes. Talvez isso acontecia em função das trocas constantes de professoras e estagiárias ocorridas até então, e da maneira com que as situações foram sendo construídas com o grupo.

Conforme já foi ilustrado no relato das observações, em muitos momentos a professora tocava os alunos e as alunas nos ombros e na cabeça, elogiando-os e acolhendo-os com um sorriso, mas a turma tomava uma postura arredia e agressiva. Tanto no início, quanto no final das aulas, nem a professora e nem os alunos e as alunas cumprimentavam-se com carinho,

através de um beijo, abraço ou aperto de mãos. Muitas vezes as crianças passavam reto pela professora.

Provavelmente, a falta de sintonia entre a professora e seus alunos e alunas gerava conflitos que interferiam no processo de aprendizagem, pois o clima dentro da sala de aula ficava tenso e agitado. O diálogo entre a professora e as crianças, e entre os próprios alunos e alunas, restringia-se a ameaças e agressões verbais.

Outra questão observada, através dos discursos coletados nas entrevistas, conforme anexos 1 e 2, foi de que a movimentação do corpo estaria restrita às aulas de Educação Física. Constata-se, pela fala da professora, a falta de compreensão de que o corpo está em constante movimento e que se torna difícil manter esse corpo parado e sentado, aproximadamente por quatro horas, afinal “o coração pulsa, o sangue corre nas veias, nosso pensamento se processa em ondas, gera emoções, que se externalizam por meio do tônus muscular, somos ação” (SPODE e CLEZAR, 2006).

Por essa razão é que jogos, brincadeiras e desafios corporais auxiliam nas diversas aprendizagens pertinentes ao espaço escolar. Trabalhar dentro da sala de aula com atividades dinâmicas que envolvam a linguagem corporal e o toque entre os alunos e as alunas, é uma boa alternativa para facilitar o processo de construção do próprio corpo, e a aprendizagem através da integração e da troca de vivências. Para isso, deve-se compreender a corporeidade como parte da cognição, deve-se admitir e estimular as múltiplas inteligências, adequar a metodologia para favorecer a integração afetivo-motora, que propicia maior vinculação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a totalidade, assim estará estimulando o amor à vida (SPODE e CLEZAR, 2006, p.41).

Embora o tempo de contato com a escola tenha sido curto, percebeu-se a falta de aproveitamento dos eventos disponíveis na própria escola, para refletir pontos referentes à educação em saúde.

De acordo com as observações realizadas o refeitório, lugar frequentado apenas pelas crianças e pela merendeira, mesmo sendo um espaço da escola, não é explorado como uma extensão da sala de aula no qual poderiam ser feitas reflexões e vivências sobre os conteúdos estudados. Ao contrário, constatou-se que o refeitório é visto como o local onde as crianças saciam a sua fome, se tiverem interesse.

A professora não costuma disponibilizar tempo para os alunos e as alunas merendarem. As crianças lancham durante o intervalo e não são acompanhadas pela professora até o refeitório. A turma dirige-se sozinha ao refeitório ou ao bar, de acordo com os seus hábitos ou necessidades.

No entanto esse momento poderia ser aproveitado para troca de ideias e experiências quanto a hábitos alimentares de cada criança. Através de diálogo e questionamentos poderiam ser repensadas algumas posturas. Inclusive, os alimentos fornecidos pelo bar da escola e pelo refeitório, poderiam ser comparados de acordo com os seus valores nutricionais.

Também poderiam ser propostas reflexões sobre hábitos alimentares acerca das condições de cada um, abordando os conteúdos propostos pelo currículo, conforme listagem anexada nesse relatório (anexo 10), de modo a relacionar com o cotidiano dos alunos e das alunas. Poderiam ser realizadas atividades de pesquisa sobre a pirâmide alimentar, estudo dos tipos e origens de alimentos, benefícios e malefícios que determinados alimentos oferecem, confecção de cartazes para serem expostos na sala de aula e nos corredores da escola, construção

de cardápios alternativos de acordo com os horários e condições de cada criança, escrita de um livro de receitas pesquisadas pelos próprios alunos e alunas, trabalho com receitas que aproveitam de maneira integral os hortifrutigranjeiros (utilizando cascas, talos etc.), experimentação de receitas realizadas na escola.

Todas essas atividades propiciam a movimentação e a participação dos alunos e das alunas em todo espaço escolar, ampliando diversos conhecimentos dentro e fora da área da educação em saúde, mas onde a saúde está de maneira transversal.

No mural de entrada da escola, observaram-se cartazes de alerta contra o tabagismo, contra as drogas e sobre a separação e reciclagem do lixo. Esses cartazes foram elaborados pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, porém a sua exposição não tem coerência, na medida em que não há uma política de conscientização dentro da escola.

Conforme já foi mencionado nesse relatório, nos corredores da escola e, inclusive, na sala de aula observada, não encontramos latas de lixo apropriadas com indicadores para resíduos secos ou resíduos orgânicos. Na entrada da escola havia apenas uma lata, bem indicada, para armazenar latinhas de refrigerantes para, possivelmente, serem vendidas pela escola para arrecadar fundos.

Dessa forma, sem o envolvimento de todos os participantes do contexto escolar nessa conscientização, os cartazes não possuem grande validade.

Contudo, confirma-se que a educação em saúde engloba questões do desenvolvimento físico, sócio afetivo e intelectual, considerando esses aspectos como processos que ocorrem de maneira integrada. Desse modo, propostas que envolvam re-

criação, dança, práticas coletivas de cuidado do ambiente e práticas reflexivas sobre o lugar em que se vive, são atividades de extrema relevância para uma boa educação em saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado alcançou seus objetivos quanto ao aprofundamento de conhecimentos e reflexões acerca das relações e eventos existentes no âmbito escolar. Puderam ser exemplificadas várias das teorias abordadas nas aulas das disciplinas envolvidas nesse relatório.

As reflexões realizadas nesse trabalho foram bastante significativas para a minha formação como futura pedagoga e atual professora, levando em consideração a importância da formação permanente para a nossa profissão.

Cabe salientar que seria um equívoco generalizar as conclusões contidas nesse relatório, partindo somente de uma realidade observada em tão pouco tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECCIM, R.B. Saúde e Doença: reflexão para a educação da saúde. In: MEYER,

D.E.E (org). **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

DALLA ZEN, M.I. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. In: ÀVILA, I.S (org). **Escola e sala de aula – Mitos e ritos: Um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FORTUNA, T.R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul/set. 2003.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

KAMII, C. **A criança e o número**. 6 ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1987.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANNHEIM, Karl. **Liberdade, Poder e Planificação Democrática**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

PAIN, Sara. **Corpo, pensamento e aprendizagem**. GEEMPA, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre, SMED, 1996 (Cadernos Pedagógicos 9).

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPODE, Eni; CLEZAR, Rejane. **Reeducação afetiva: uma proposta para a integração dos educandos com dificuldade de aprendizagem envolvendo a Biodanza**. Porto Alegre: Imagens da Terra Editora, 2006

LA ETICA AFECTIVA

DEFINICIÓN DE ÉTICA:

La ética es la expresión mas profunda del comportamiento relacional humano. Surge cuando la consciencia y la afectividad se integran.

La ética no es una manifestación intelectual o de las funciones lógicas. La consciencia ética tiene sus raíces en la forma de estructurar emocionalmente el mundo y la relación con otros seres humanos.

La consciencia ética tiene componentes afectivos como la ternura, compasión, empatía, sentido de justicia, misericordia. Surge del sentimiento de “amor infinito” que describen los místicos.

La ética es el resultado de un proceso evolutivo individual; se genera en la infancia y es el resultado de la evolución que, por etapas, va dando un sentido a las sensaciones, a las experiencias relacionales, a la aparición preverbal y a la aparición de la intimidad.

El organismo humano posee condiciones innatas para la expresión de la conciencia ética, pero durante el desarrollo tiende a desaparecer, a causa de la cultura egoísta.

El nivel supremo de evolución humana es la conciencia ética. La vivencia profunda de que estar con el otro es estar consigo mismo. La empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es la condición esencial de la conciencia ética.

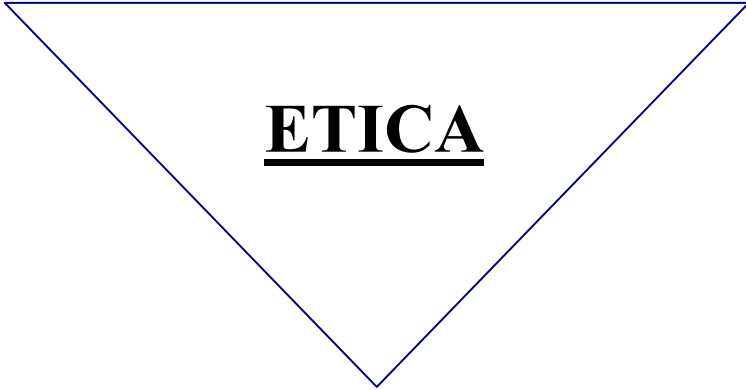
El individualismo, la ansiedad de poder y de control anulan totalmente la conciencia ética.

La trascendencia no es solo el éxtasis con la naturaleza, si no la energía envolvente que une el amor con el amor. La conciencia ética nos permite ver los conflictos desde la altura y decidir el comportamiento más adecuado, trascendemos las dificultades, las vemos más pequeñas, menos importantes.

Dice Rolando Toro: “Para el adulto sin conciencia ética me parece que el único camino es la practica de Biodanza, que tiene un efecto regresivo y, a partir de la experiencia de “volver a ser niño, regresar a la inocencia, restaura la estructura emotiva”.

Para muchas personas el proceso de crecimiento interior consiste en superar sus miedos, tener mas confianza en si mismos, tener una buena comunicación con los otros, poder expresar sus emociones. La verdadera evolución consiste en alcanzar la conciencia ética es decir, recuperar la santidad de la relación interhumana, la compasión y la ternura.

PENSAMIENTO & SENTIMIENTO



MOVIMIENTO

ETICA Y MORAL

Definición de moral

Podemos afirmar entonces que la ética es el resultado de un proceso evolutivo individual, en cambio la moral es un conjunto de normas creadas por determinadas comunidades con el propósito de regular la convivencia.

La moral es coercitiva y se basa en la tradición y en las costumbres del grupo. La ética es una actitud interna que tiene como componentes básicos la afectividad y la conciencia.

La moral tiene especificidad cultural, mientras la ética tiene una esencia personal.

No existe una ética normativa. La ética no se basa en las normas de comportamiento que imponen las diferentes religiones o la llamada moral de las costumbres y de la tradición.

Estas normas son propuestas desde afuera, sin relación alguna con la conciencia ampliada. Se basan en la alineación y la coerción.

En algunos países el jefe del estado debe tener un comportamiento sexual muy correcto de acuerdo con la moral y las costumbres de su país mientras que es libre para ordenar el genocidio de pueblos enteros, lo cual representa una absoluta falta de ética.

RELACION ENTRE ETICA Y ESTETICA

La estética antropológica:

En Biodanza hablamos siempre de una estética antropológica. Decimos que es la estética que viene de la vida, si esta vivo, si tiene vida es bello.

La estética antropológica parte de la relación afectiva, no es una estética convencional.

Es un mirar que viene de adentro, ella esta, ella existe. Es una estética de la libertad; sobre ella no se hacen correcciones, ni juicios. No hay bello ni feo.

La belleza esta implícita en la vida misma que se manifiesta, en la biodiversidad que nos rodea; en la emoción infinita y sobrecogedora de estar vivos.

El fundamento de la estética no es formal sino cenestésico.

Lo estético es un modo de percibir en el cuerpo los procesos integrativos de placer y desagrado, del orden implícito en las sensaciones internas, en las vivencias y en el Inconciente Vital. La estética, por lo tanto, como disciplina tiene que ocuparse de la sensibilidad cenestésica.

Para alcanzar la percepción estética es necesaria la capacidad de sentir al mundo como cenestesia, para unir la sensibilidad en la afectividad.

La estética, por lo tanto, es el resultado de sensibilidad cenestésica y la afectividad.

La afectividad, la vivencia de amor constituye el factor común entre la ética y la estética.

La ética y la estética están profundamente relacionadas, una se genera en la otra.

En los seres humanos la sensibilidad y la afectividad están frecuentemente separadas. Existen grandes artistas asesinos y políticos sin escrúpulos amantes del arte. La percepción estética se produce en los raros casos en que estas dos funciones, sensibilidad cenestésica y afectividad están integradas.

En Biodanza se refuerzan la integración de la estética con la ética a traves de la música, la danza (cenestesia) y la afectividad.

Cuando la vida adquiere una condición estética, se expresa como comportamiento pleno de sentido, es decir como una estructura ética.

Tanto la ética como la estética son formas de percepción que inducen la evolución de la vida hacia la plenitud.

Las enfermedades mentales y también las orgánicas se deben a la fractura entre la sensibilidad, la afectividad y la conciencia.

LA ETICA DEL AMOR

“La ética no tiene fundamento racional si no emocional“

Humberto Maturana.

Anteriormente hemos afirmado que la ética tal como la entiende Biodanza no es una manifestación intelectual o de las funciones lógicas. La condición esencial para que exista una conciencia ética es la vivencia profunda de que estar con el otro es estar conmigo mismo; esto es la empatía.

Humberto Maturana en sus reflexiones acerca del concepto de ética lo explica claramente:

“Hay libros donde se justifican los derechos humanos de manera racional. Sin embargo, la Carta de Derechos Humanos y los discursos racionales sobre los derechos humanos, no convencen si no a los convencidos. ¿Por qué? Por que lo racional es un operar en un ámbito de coherencias operacionales y discursivas fundado por un conjunto de premisas fundamentales aceptadas a priori que lo determinan. El que no tiene esas premisas fundamentales tiene otras, y genera, también de manera impecable, un discurso racional distinto (...)

¿Se aplica esto al campo de la ética?

Ciertamente. La preocupación ética como procuración por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otros, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro y pertenece al dominio del amor. Por eso la preocupación ética nunca se extiende más allá del dominio social donde surge. (...)

La ética no tiene fundamento racional si no emocional. De ahí que la argumentación racional no sirva, y es precisamente por eso que hay que crear sistemas legales que definan entre sistemas humanos distintos desde la configuración de un pensar social capaz de abarcar a todos los seres humanos. (...)

Si no estoy en la emoción que incluye al otro en mi mundo, no me puedo ocupar de su bienestar. Los discursos sobre los derechos humanos, fundados en la justificación racional del respeto a lo humano, serán validos únicamente para aquellos que acepten lo humano como central, (...).

(...) Los discursos sobre los éticos fundados en la razón, nunca van mas allá de quienes los aceptan de partida, y no pueden

convencer a nadie que no este ya convencido. Solo si aceptamos al otro, el otro es visible y tiene presencia. (...)

ETICA Y ACCION

“Adquirimos nuestra conducta ética de la misma forma en que adquirimos todos los demás modos de conducta, se vuelven transparentes para nosotros en a medida que crecemos en sociedad. Esto, porque como ya sabemos, el aprendizaje es circular: aprendemos lo que se supone que debemos ser para ser aceptados como aprendices. (...)

(...) Un experto en ética no es ni más ni menos que un participante total de la comunidad. (...)

En las comunidades tradicionales existen modelos de maestría ética que han sido singularizados como únicos (los “sabios”). En nuestra sociedad moderna estos modelos éticos son cuestionables y múltiples.”

Queda bien en claro que para el autor la conducta ética tiene su origen en la sociedad y que los modelos éticos varían de una sociedad a otra.

Afirma que el descreimiento reinante en nuestra sociedad actual es la carencia de modelos éticos consistentes.

“Esta falta de interés por la capacidad de acción inmediata en la

Ética no es universal. Las grandes tradiciones de enseñanza – taxista, confucionista, budista – lo enfocan de otra manera (...).

Es necesario que examinemos el papel de la filosofía en otras culturas para apreciar plenamente su importancia para la experiencia humana. (...)

Sostengo que el redescubrimiento de la filosofía asiática, particularmente de la tradición budista, constituye un segundo renacimiento en la historia cultural de occidente. (...)

En este punto el autor cita a Mencius uno de los primeros confucionistas del siglo IV A.c. y nos expone la posición de este en relación con la ética.

Mencius parte de la premisa que la naturaleza humana es capaz de ser virtuosa y que la virtud se puede cultivar. Plantea que las condiciones naturales unidas a condiciones de desarrollo adecuadas determinan las respuestas emocionales de una persona, resumiendo: las capacidades básicas están dadas y cuando se las nutre adecuadamente generan cualidades deseadas.

Mencius plantea tres conceptos básicos acerca de lo que constituye la virtud: la extensión, la atención y el conocimiento inteligente.

La extensión se refiere a que las personas actualizan la virtud cuando aprenden a trasladar el conocimiento y los sentimientos desde situaciones en que la acción es considerada correcta a situaciones similares en que la acción correcta es

poco clara. El extender los sentimientos es reconocer que una situación se parece a otra, es irrumpir en una nueva clase de situación.

La atención es la capacidad que tiene la mente de percibir y de identificar las correspondencias o afinidades.

La conciencia inteligente debe guiar nuestros actos pero de forma que corresponda textura de las situaciones, evitando de este modo la codificación en reglas o procedimientos.

(...) “Para Mencius, solo las personas virtuosas son capaces de atender a la propia naturaleza para descubrir el tipo de acontecimiento del que se trata y así permitir que la extensión adecuada surja fácilmente. (...) Este enfoque le permite distinguir a Mencius entre actos que pueden parecer virtudes pero que no son propiamente tales. Los actos que fluyen de disposiciones activadas son enteramente virtuosos, pero las personas a menudo hacen lo correcto sin tener la motivación adecuada.” (...)

Para poder distinguir la verdadera virtud Mencius identifica cuatro tipos de actos humanos de los cuales solo uno es expresión de la conducta ética.

Estos actos son: los que surgen de un deseo de ganancia, los que surgen de esquemas de respuesta habituales, los que surgen del cumplimiento de las reglas, y los actos que son fruto de la extensión.

Mencius plantea que solo que solo aquellas personas que actúan a partir de disposiciones que nacen de un proceso de reflexión merecen ser llamadas virtuosas.

“Una persona axial actúa por benevolencia y rectitud.

No es que ponga en sus actos benevolencia y rectitud. No actúa la ética, si no que la encarna (...)

Lo que distingue a la conducta verdaderamente ética es que no surge de meros esquemas habituales o de reglas. Los verdaderos expertos éticos actúan a partir de inclinaciones que han trasladado a otras situaciones, no de reglas aceptadas; de este modo escapan al hecho evidente de que las respuestas puramente habituales no tienen la textura suficiente para dar cuenta de la variedad infinita de circunstancias que podemos enfrentar. (...)

Esta flexibilidad revela los elementos claves de la persona que ha cultivado su pericia porque contiene lo que Mencius denomina conciencia inteligente.

(...) El punto clave que ahora debemos explorar es la naturaleza pragmática y progresiva del enfoque de Mencius de la conducta ética. El problema aparece muy bien expresado en el clásico Tao Te King de Lao Tzu y se conoce bajo la forma de la famosa fórmula intraducible del wu - wei:

“El hombre virtuoso no se atiene a la virtud y es por eso que posee virtud...

El hombre menos virtuoso nunca se aparta de la virtud y es por eso que no tiene virtud...

Es axial como el hombre sabio se enfrenta a las cosas mediante el wu – wei y enseña sin palabras...

Entonces miles de cosas florecen sin interrupción...

Menos y menos puede hacerse hasta conseguir el wu – wei...

Cuando se ha alcanzado el wu – wei, nada queda sin hacer.”

Cuando el autor se refiere al wu – wei apunta a una experiencia y a un proceso de aprendizaje; no a un descubrimiento intelectual.

(...)”Apunta a la fruición de adquirir una disposición en que se deja atrás la distinción radical entre sujeto y objeto de acción mediante la adquisición de una pericia en la que predomina la inmediatez sobre la deliberación. Esto como en toda pericia implica una acción no dual.”(...)

Cuando la persona se convierte en “acción”, es acción y sus actos no pasan por un proceso de deliberación intelectual; entonces la acción es no dualista. No hay sujeto ni objeto simplemente se es.

(...) “Cuando uno es la acción, no quedan trazas de conciencia de si mismo para observar la acción desde afuera. Cuando la acción no dual esta en curso y ha sido bien establecida, se vivencia el acto como enraizado en aquello que no se mueve y que es sereno. El olvidarse de si mismo y transformarse completamente en algo es también tomar conciencia del propio vacío (...)

Lo que se plantea es la no dualidad, la no mente; simplemente se es acción. El ego se disuelve, no existen separa-

ciones, la persona se abandona se olvida de si misma para encarnar la acción; no piensa las conjeturas intelectuales no tienen lugar.

La acción no persigue nada, carece de intención. La no intención es la conducta encarnada, la verdadera conducta ética. Es como el perfume que emana una flor, no busca agradar a nadie, obtener nada, no hay metas a alcanzar, simplemente es.

(..) “¿Cual es el elemento clave que posibilita el aprendizaje de la no intencionalidad?

El elemento clave es que nuestros micro – mundos y micro – identidades no constituyen un yo sólido, centralizado y unitario, si no mas bien una serie de patrones cambiantes que se conforman y luego se desarman. En la terminología budista esta es la observación, que surge en forma bastante inmediata de la observación directa, que el yo no posee naturaleza propia, carece de cualquier substancialidad que pueda ser aprehendida “(...)

Para el budismo el elemento clave para el aprendizaje de la no intencionalidad es la observación directa, una actitud de atención cuidadosa teniendo plena conciencia de lo que hace la propia mente durante este proceso, estar presente totalmente en la acción de observar. Para este propósito existen practicas de meditación específicas como por ejemplo: la meditación sentada llamada Samara /vipasna.

Después de este análisis acerca de las de sabiduría podemos extraer dos ideas principales:

A) Para estas tradiciones la conducta ética es entendida como capacidad de acción inmediata.

B) La condición fundamental para ser ético es aprehender en forma sistemática y personal la necesidad de que nuestras acciones no sean duales, encarnar la acción.

(...) “la ética se aproxima mas a la sabiduría que a la razón, mas al conocimiento de lo que es ser bueno que a un juicio correcto en una situación dada “(...)

(...) “la persona ética es aquella que sabe lo que es bueno y que espontáneamente lo realiza “(...)

“La vivencia afectiva despierta, alimenta e intensifica la conciencia ética. En cuanto mayor es la conciencia ética mayor el amor.”

“El principio Biocentrico afirma que el universo existe como expresión de Vida, y no por si mismo.

Postula que el centro de la actividad cósmica es la creación de la Vida, que encuentra su máxima expresión en la Conciencia del Amor. Tiene por objetivo la protección de la Vida y de la Biodiversidad. Esta contra todas las formas de discriminación, los gobiernos totalitarios, ideologías y sectarismos, cualquier fuerza destructiva y que impidan la vida”.

Rolando Toro.

BIBLIOGRAFÍA.

“Afectividad”, Postilla, Rolando Toro.

“Ética y Acción”, Francisco Varela.

“Emociones y lenguaje en educación y

“Política”, Humberto Maturana.

PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

-Se trata, en principio, de una tendencia espontánea, natural y autónoma, de origen inconsciente.

-Constituye el paralelo psicológico del proceso de crecimiento y transformación corporal.

-Su meta es la realización plena de los potenciales inherentes a cada ser o, dicho de otro modo, la autorrealización del individuo.

-Implica el encuentro con el sí-mismo y, por lo tanto, el logro de una identidad única al tiempo que compartida en todo lo de más auténticamente humano que hay en cada uno de los individuos de la especie.

-Como tal, es una meta ideal e inalcanzable por completo, pero que indica el camino a recorrer durante la vida.

-No debe confundirse con “individualismo”, en el sentido egocéntrico de la palabra porque no tiene nada que ver con realzar el ego, sino precisamente con re-situarlo y subordinarlo al Self.

-La realización consciente de la unión interna requiere terminantemente la relación humana como condición inexcusable, pues sin una vinculación con el prójimo conscientemente aceptada y reconocida no es posible ninguna síntesis de la personalidad.

-La individuación es un “tornarse uno” consigo mismo, y al mismo tiempo con toda la humanidad, en la que también nos incluimos.

-La individuación no nos cierra las puertas del mundo, sino que reúne el mundo para sí.

-Se trata siempre de la unión de lo que está separado, mediante la cual el individuo alcanza una cualidad más elevada, la totalización o transformación en sí mismo.

-Este proceso está en el inicio mismo de la vida humana y, a nivel orgánico, ocurre con o sin la participación de la conciencia.

-En un sentido psicológico (Jung), se lleva a cabo o no, por decisión ética consciente, a partir de la crisis del solsticio (40 años aprox.).

-La participación de la conciencia del yo es fundamental para su consecución y en la medida que éste asuma un papel de

colaborador, coautor y receptor agradecido de lo que el inconsciente le ofrece.

-Situación que normalmente encontramos en aquellos que están más interesados en la búsqueda y realización del sentido de la existencia, sin conformarse con ser “normales” al estilo de las mayorías.

-Según Jung, el proceso de individuación puede encontrarse expresado simbólicamente en el mito del héroe, o en la elaboración alquímica o en diversos ritos de iniciación.

-Primero hay un tiempo desalienante o descentrador del ego y luego un tiempo integrador y centrador en el Self, que se va convirtiendo poco a poco en el verdadero eje de la personalidad.

1. La llamada o vocación.
2. La desalienación parental.
3. El desenmascaramiento.
4. La integración de la sombra o la aceptación integral.
5. El reconocimiento del alma.
6. Acceso al sentido sapiencial del espíritu.
7. Experiencia de unificación integradora.

LA LLAMADA O VOCACIÓN.

-En términos psicológicos, se trata de una conmoción interna producto de la insatisfacción con la vida que tiene el sujeto.

-Se pueden distinguir aquí tres momentos:

El tiempo de incubación preparatoria

La conciencia como tal de la llamada

La decisión moral o respuesta a esta llamada

-Cuando la reacción a este tercer momento es afirmativa, se da comienzo propiamente al camino.

LA DESALIANCIÓN PARENTAL.

-Para poder iniciar el camino, el sujeto debe vencer el monstruo de lo instintivo-infantil, representado por la sexualidad incestuosa, y seguir viviendo- en-la-madre y de la madre-espíritu.

-Por extensión, se entiende que renuncia a su infantilismo y a las dependencias familiares.

EL DESENMASCARAMIENTO.

-El 1º encuentro es con el enmascarado. Es decir, un aspecto de sí mismo.

-En términos psicológicos, esto significa desalienarse de la persona con la que el ego se había identificado.

-Se trata de ir despojándose de las múltiples máscaras con que había ido construyendo una identidad basada en las apariencias y, principalmente, en su profesión o rol social.

-Ahora debe dejar de lado el “aparecer” para poder encontrarse con su “ser”.

-Integrar a la persona supone también el reconocimiento de la propia función superior, el de la necesidad de desarrollar las potencias y el de ser capaz de relativizar el punto de vista propio.

LA INTEGRACIÓN DE LA SOMBRA O LA ACEPTACIÓN INTEGRAL.

-LA OTRA PARTE DE SÍ MISMO.

-Se trata de la integración de la sombra, que corresponde a gran parte de los contenidos del inconsciente personal y también a la consideración del problema del mal.

-El ego ha reprimido y, por lo tanto proyecta en otros, todos los aspectos de sí que considera negativos, defectuosos o reprobables.

-Debemos reconocerlos y aceptarlos tal como son, con sus lados buenos y sus lados malos, al tiempo que es capaz de asumir responsabilidad por todos sus actos.

-Es un paso ganado en la verdad de sí mismo que, por consiguiente, facilita además la comprensión y aceptación de los demás.

EL RECONOCIMIENTO DEL ALMA.

-Hasta antes de la crisis del solsticio, la vida vuelta hacia fuera hace que predomine la persona y por eso se descuida el alma o personalidad interior.

-Esta alma tiene carácter masculino en las mujeres (*el ánimus*) y carácter femenino en los hombres (*el ánima*).

-Su escudo implica que es proyectada en los miembros del sexo opuesto con los que no puede establecerse una relación verdadera.

-Las principales tareas de esta etapa son dos:

-La primera consiste en el reconocimiento de la propia vida psíquica interior y la necesidad de conocerla y cultivarla.

-a segunda, en aceptar también como propia la bisexualidad psíquica, aceptando lo femenino compensador que cada hombre tiene y lo masculino complementario que hay en cada mujer. Esto posibilitará el retiro de las proyecciones hacia el sexo opuesto y por consiguiente, relaciones hombre-mujer más realistas y aceptadoras.

ACCESO AL SENTIDO SAPIENCIAL DEL ESPÍRITU.

-Tras la integración del *ánima* o *ánimus* se produce una gran ampliación de la conciencia que recoge además el flujo energético de otros arquetipos conectados a través del alma.

-Se puede decir que vive una regresión de tipo narcisista en que se vivencia como superior al resto de los seres humanos.

-Se hace necesario por tanto que el sujeto reconozca que ese “exceso de poderes” no pertenece a su yo.

-De esta manera, puede finalmente integrar el arquetipo del espíritu, usualmente representado por la figura del viejo sabio, y conseguir abrirse a un sentido sapiencial de la existencia.

EXPERIENCIA DE UNIFICACIÓN INTEGRADORA.

-Desde el punto de vista psicológico, lo que en realidad ocurre es el encuentro entre el yo y el sí-mismo.

-Ha encontrado el verdadero centro de su totalidad, ha asumido grandes capacidades que estaban en el inconsciente arquetípico, se ha desalienado de las exigencias masificadoras del mundo exterior y de las instintivas del mundo interior, ha alcanzado una notable sapiencialidad y el ser humano llegado a este punto se siente liberado y mucho más autorrealizado.

-La experiencia vivida ha significado para él una profunda transformación que le ha enriquecido y le ha permitido unificar integradoramente todos los aspectos conflictivos o en oposición de su personalidad.

No se trata de que ahora no le afecten los típicos problemas de la vida, sino que puede vivirlos sin el dramatismo de antaño y desde su eje central.

El resultado final es la vivencia de plenitud vital y totalidad unificada.

REPARENTALIZACION

Rolando tenía razón al hablar de la Reparentalización. Sobre todo y en particular cuando uno toma conciencia de que la Psicología (como también lo afirma él) no alcanza dado que al nacer el ser humano es totalmente somático, motivo por el cual todas sus vivencias quedan registradas en la memoria celular. Es por este hecho que el análisis cognitivo interpretativo verbal no alcanza. La única manera de llegar a la memoria celular es la vivencia. Estoy en un todo de acuerdo con esto, pero siempre y cuando se sigan determinados pasos. Es notorio que la gran mayoría de los seres humanos se maneja con una “conciencia ingenua” (Pablo Freire) y debido a esto ven o entienden de una manera muy “simplista” la vida, lo que nos ocurre y lo que aprendemos. En general, se cae en una actitud “inocente” (¿o debería decir irresponsable?) donde se cree que con repetir el o los conceptos que nos han enseñado, ya se sabe cual es su valor o resultado, sin tener en cuenta los factores que lo componen y que la ausencia de alguno de ellos modifica sustancialmente el logro final.

Es evidente que hay dos polos (por llamarlos de alguna manera) que debemos tener SIEMPRE en cuenta: uno es el facilitador y el otro el alumno.

En el caso del facilitador hay que tener presente que debe ser un referencial, lo que significa que tenga una “consistencia existencial” la cual solo se logra a través de un compromiso vivencial en la búsqueda de su identidad, el sentido de su vida y por extensión la práctica correcta del sistema. Como dice Pablo Freire: “El compromiso, propio de la existencia humana, sólo existe en el compromiso con la realidad, de cuyas “aguas” los hombres verdaderamente comprometidos están “mojados”, ensopados. Solamente así el compromiso es verdadero”.

Y esto es un gran problema, dado que si no hacemos “carne” en nosotros, a través de la vivencia, el sistema que intentamos desarrollar nos convertimos en simples teóricos y de esa forma no podemos dirigir ningún proceso. En general nadie quiere asumir el hecho que si no seguimos avanzando en el desarrollo de nuestra identidad que no tiene fin (no confundir con identificación que es lo que hacen la gran mayoría de los seres humanos), el sistema (la sociedad de consumo) nos absorbe nuevamente, nos vuelve alienar. Y como decía Rolando: “No podemos llevar a nadie al lugar que no conocemos”. Se puede argumentar que se está buscando la perfección y eso es una quimera. Ese no es el punto. Nunca vamos a dejar de tener defectos y de cometer errores. Lo importante es que seamos CONFIABLES. Y solamente lo logramos cuando estamos comprometidos con nuestro proceso. Como dice Abraham Maslow: “Nuestra realización la vamos construyendo a través de todas nuestras decisiones diarias, cuando no nos mentimos, cuando se basan en nuestro verdadero sentir”.

¿Y por qué deberíamos ser un referencial, ser confiable? Aquí es donde entra el alumno. Cualquiera persona, en mayor o menor grado, que llega a la Biodanza tiene (independientemente de su problemática) dos “factores” que son patrimonio de todos. Necesidades afectivas y desconfianza. No recibimos amor porque no nos abrimos por la desconfianza y desconfiamos por el amor que no hemos recibido desde que nacimos.

Estos dos puntos que acabo de mencionar deberíamos de estudiarlos a fondo dado que a partir de ellos se puede o no transitar hacia la Reparentalización.

En mi modesta opinión deberíamos considerar los siguientes pasos sin los cuales no se puede llegar a reparentalizar:

1. Confianza
2. Apertura
3. Entrega
4. Regresión
5. Volver a etapas infantiles
6. Reparentalizar
7. Modificación existencial

1. CONFIANZA

La confianza es algo que se construye en la relación madre-hijo. Lamentablemente los seres humanos han perdido la posibilidad de entender que necesita un niño más allá de lo que es obvio. No es (en el mejor de los casos) que no se le de amor, sino que, en general, no se sabe la magnitud de su necesidad. El instinto maternal se ha debilitado enormemente. Muchas mujeres tienen hijos porque los códigos sociales lo exigen. Si una mujer no tiene o no

quiere tener un hijo es considerada “rara”. La mayoría de las gestantes viven el proceso del embarazo como algo “mágico”, “idílico”, pero prácticamente ninguna tiene consciencia de lo que va a suceder después del parto. Y esto es una negación absoluta de las dificultades que genera la criatura nacida. Esto produce un impacto brutal y el paraíso se derrumba. El niño amado, deseado (no siempre) se convierte en un lastre, en una carga que comienza a tortura, a desgastar, motivo por el cual los estados de ánimos van tomando connotaciones negativas. Frederick Leboyer dice que un niño percibe a través de las manos que lo sostienen el estado emocional de la persona. El sabe si es aceptado o no, si la madre (o la persona que lo cuida) esta triste, alegre, feliz, nerviosa, angustiada, etc. Todas estas vivencias (que forman el “piso” a partir del cual se van a generar los traumas) desarrollan una falta de confianza hacia uno mismo (mala auto-valoración, mala auto-imagen) debido a que el niño siempre hace auto-referencia. A este estado se le agrega otro mucho peor, la desconfianza en el mundo exterior, adulto. El niño “ve” (para un niño somos transparente, no podemos ocultarles nada) la disociación, la mentira, la falsedad, la hipocresía del mundo adulto. Esto le genera una gran confusión (que crece con el tiempo) porque no lo entiende, pero si lo siente.

Es obvio que este tema es mucho más profundo, pero no es este el lugar y ni el momento para tocarlo. Mi intención es simplemente plantear la complejidad del estado en que llega una persona a Biodanza. La desconfianza reina en él. Y solo cuando se sienta seguro y confie podrá comenzar su verdadero proceso. ¿Cuánto le llevará? Nadie sabe la respuesta, pero es claro que el “lugar” donde esté parado el facilitador será pieza fundamental. ¿Será un teórico, un mezclador de sistemas por incapacidad de profundizar, el que se para en la enfermedad para tener poder, un delirante místico, un transgresor patológico, una simple imagen bien decorada, o será un referencial?

Todo depende de esto. Porque aún la decisión del alumno de comprometerse con su proceso depende (en parte) de ésta situación. La gran mayoría no está preparada para enfrentar y aceptar el gran desafío de ser.

El alumno, en forma conciente o no, va a probar al profesor. Va a estar atento a lo que hace, a lo que dice para ver si hay contradicciones, fisuras.

Podríamos decir que esta es la parte que uno puede darse cuenta, pero existe otra que no es, en la mayoría de los casos, concientizada.

Rolando habla de un diálogo psico-tónico, neurológico, inmunológico, etc. Y si bien todos lo tenemos más o menos presente nadie ve cual es el sentido profundo de esto. El ser humano que está delante de nosotros, aunque no es conciente, “sabe”, su ser “sabe” realmente quienes somos, donde estamos parados, cual es el grado de madurez existencial que tenemos. En pocas palabras sabe si somos falsos o auténticos. Y aquí tenemos un punto de quiebre muy importante dependiendo de donde está el facilitador. Hay quienes se van, otros duran un tiempo. Hay quienes se quedan en la enfermedad porque no quieren salir de ella, no quieren romper el “status quo”, forman un “ghetto” o lo que se conforma con un rato de alegría, un cierto grado de libertad donde aumentan algunos placeres (por ej. relaciones íntimas, pero que son simplemente “estornudos de los riñones”) pero sigue con su “vida mediocre” y sin solucionar sus verdaderos problemas existenciales.

2. APERTURA

Hay que tener en cuenta que la confianza viene de afuera. Depende de la relación profesor - discípulo. Una vez que se

ha agrietado el muro de la desconfianza comenzará el proceso de apertura. Todo el proceso hasta la reparentalización tiene un “tiempo” personal. Cada alumno tiene “tiempos internos” únicos y que están relacionados a su potencial genético, su capacidad de “resiliencia” (Boris Cyrulnik).

3. ENTREGA

Y es evidente que a mayor apertura mayor entrega y a mayor entrega mayor profundidad en las vivencias.

4. REGRESIÓN

No toda vivencia tiene un grado de “disolución” importante como para llevarnos a estados perinatales. No todos los ejercicios de trance nos pueden llevar a una regresión importante porque existe un factor fundamental: el grado de compromiso en el desarrollo del encuentro con la identidad. Si no hay un vínculo mínimo aceptable de integración con la identidad no hay posibilidad de entrega y por lo tanto de disolución. Un ego jamás se entrega.

5. VOLVER A ETAPAS INFANTILES

Hemos escuchado más de una vez decir a Rolando que el sistema es tan potente que puede llevar a una persona a etapas infantiles y es así, pero puede ser muy peligroso. Y el peligro es que si el grupo y el facilitador no han desarrollado el ámbito, el continente afectivo adecuado, cuando la persona “vuelve” lo único que va a lograr es reforzar las patologías que ya tenía. Como dice Boris Cyrulnik al no tener el continente afectivo necesario la persona vuelve a la identificación dejando

de lado la identidad. La identidad es ser uno mismo, la identificación es ser otro, imitar, alienarse.

6. REPARENTALIZACIÓN

Si tenemos el “continente afectivo consistente” podemos cerrar los huecos que nos han generado la falta de comprensión y afecto que vivimos en los primeros estadios de vida. No es necesario verbalizarlo, pensarlo o concientizarlo. Ocurre. La vivencia de sentir un auténtico apoyo afectivo nos devuelve el valor intrínseco, la certeza de que merecemos, de que podemos.

7. MODIFICACIÓN EXISTENCIAL

La modificación existencial se produce sola, ocurre a partir de que la persona siente que puede, que merece, de que vale. Se siente estimulada por el amor desinteresado que se le ha dado. La aceptación de lo que es, el estímulo que recibe para que sea en la dirección que siente que debe de seguir y no siguiendo un parámetro pre-establecido, que no tiene que hacer ningún mérito para que lo tengan en cuenta, indefectiblemente va a generar un cambio sin proponérselo. La vivencia de su valor intrínseco, de su derecho de ser le abre las puertas de su realización, del encuentro y desarrollo de su identidad y de la plenitud de ser.

COMPARTIR CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS.

BIODANZA

Conciencia Crítica
Estar por encima de lo cultural,
Ciencia, Ideologías, Religiones
Ortodoxia
Importancia del que dirige
Aceptar al otro tal cual es
Principio Biocentrico
Inc. Vital (Inc. Numinoso)
Conc. ampliada-Diluirse
La Gracia
El Grupo (importancia)
El compromiso
La progresividad
Sin meta
La confianza
La Entrega

ZEN

Ver todas las imágenes de un fenómeno.
Dejar todas ideologías, hasta el Zen, solo
za-zen (meditar)
Idem.
Nadie puede llevar a otro adonde uno no fue
Amor Incondicional
El respeto amoroso por todo lo vivo
Una ética vivida
Ku (umbrales difusos)
Exp. Trascendente (Makio)
El Ser
Igual
Igual (mayor intensidad)
Igual
Igual

| | |
|--|--|
| Inversión Epistemológica | |
| Vivencia (experiencia directa) | Igual (mayor intensidad) por encima del conocimiento |
| Diferentes niveles de Vivencia Aquí - Ahora | Igual (Aceptación, Abierto al cambio, Total intimidad, Aquí-Ahora) |
| El encuentro con la Identidad | La integridad del ser |
| El cuerpo como nuevo punto de partida de la espiritualidad | Igual |
| Aparente simplicidad | Importancia del Ritmo Alfa Acumulación de energía Estoicismo |

ETAPAS DEL PROCESO DE INDIVIDUACIÓN

1. La llamada o vocación.
2. La desalienación parental.
3. El desenmascaramiento.
4. La integración de la sombra o la aceptación integral.
5. El reconocimiento del alma.
6. Acceso al sentido sapiencial del espíritu.
7. Experiencia de unificación integradora.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM MASLOW La experiencia trascendencia.
Varios Autores La experiencia mística - Paidós
ANTHONY DE MELO Quien puede hacer que amanezca?
BORIS CYRULNIK Resiliencia.
CARL G. JUNG Proceso de Individuación.
CARLOS D. FREGTMAN El Tao de la Música.
CLAUDIO NARANJO El Viaje Interior.
CLAUDIO NARANJO El Carácter en la Relación de Ayuda.
DONALD W. WINNICOTT Les objets transitionnels
E. ANTUNOVIC Los segundos nueve meses
E. PIKLER Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global.
J. LEIDLOFF El concepto del continuum
L. GUTMAN La maternidad y el encuentro con la sombra.
M. ALTMAN DE LITVAM Arrullos, ritmos y sincronías en la relación madre bebé.
MATURANA y VARELA El árbol de conocimiento. Cognición
MATURANA; VERDEN Amor y juego
MICHAEL BALINT La Falta Básica
MORRIS BERMAN Cuerpo y Espíritu
PABLO FREIRE Conciencia crítica - Conc. Ingenua
SERGIO SINAY Conectados al vacío
SERGIO SINAY Elogio de la responsabilidad
ZIGMUNT BAUMAN Miedo líquido
TAISEN DESHIMARU La práctica del Zen